

(Paed. Th.)

10.

2

Paed. Th.

10/2

Ackermann

~~Paed. 1 ci~~

Pädagogische Fragen.

Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule

bearbeitet

von

E. Ackermann,

Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars
zu Eisenach.

Zweite Reihe.



Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1886.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Präparationen zu den bibl. Geschichten des Alten u. Neuen Testaments

nach Herbart'schen Grundsätzen bearbeitet

Dr. Richard Staude,

Seminarlehrer in Eisenach.

I. Band. Altes Testament. 2. Aufl. Preis 4 M.

II. Band. Neues Testament. 2. Aufl. Preis 2 M. 50 Pf.

Die vorliegenden „Präparationen“ sind nach theoretischen Grundsätzen entworfen und in der Praxis erprobt. Wenn auch noch mancher mit den Herbart'schen Grundsätzen sich nicht befreunden kann, so wird doch jedem, der das Buch benutzt, die Reichhaltigkeit des beigebrachten Materials hoch willkommen sein, auch gibt sich die Ausführung in so einfacher, ungezwungener Weise, so ganz angepaßt dem kindlichen Gedankenkreis, der kindlichen Gefühlswelt, daß jeder Religionslehrer für diese Gabe dankbar sein wird. Wem es Ernst ist mit der Erteilung seines Religionsunterrichts, wer beabsichtigt, wirklich religiöses Gefühl, religiöses Leben in seinen Schülern zu erzeugen, der wird nicht vergebens die vorliegenden Präparationen um Rat fragen. Ein anderer großer Vorzug der „Präparationen“ liegt darin, daß sie den Stoff nicht etwa vereinzelt geben, etwa in der Weise der konzentrischen Kreise, sondern im Zusammenhange vom großen Stoffganzen, so daß der Schüler sich völlig einlebt in die betreffenden Verhältnisse und so in Wahrheit imstande ist, ein ethisches Urteil zu fällen, welches auf die Gestaltung seines eigenen Willens Einfluß gewinnt.

(Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.)

Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments

zusammengestellt von

Dr. Richard Staude,

Seminarlehrer in Eisenach.

cart. Preis 80 Pf.

Ein Historienbuch, in welchem der des Verfassers „Präparationen zu den biblischen Geschichten“ zu Grunde gelegte biblische Text zum Gebrauche für Lehrer und Schüler dargeboten wird und zugleich die aus den einzelnen biblischen Geschichten zu gewinnenden Sprüche angegeben sind.

Der Handfertigkeitsunterricht.

Ein Beitrag zur Klärung der Frage und zur Förderung der Sache
mit 3 lithographierten Tafeln.

Von

Dr. Theodor Gelbe,

Realschuldirektor in Stollberg im Erzgebirge.

8. Preis: 2 M.

Daß Geist und Körper in Wechselwirkung stehen, ist eine bekannte Thatsache; den einen ohne den andern zu bilden wäre eine Einseitigkeit, deren nachteilige Folgen nicht ausbleiben können. Die spartanische Erziehung war nur auf die Entwicklung der Körperkraft bedacht, die athenische richtete ihre Aufmerksamkeit allein auf die Pflege des Geistes; aber beide Staaten sind auch zu grunde gegangen. Obwohl nun unsere Knaben, während sie die Schule besuchen, weder zu Handwerkern noch zu Künstlern erzogen werden sollen, ist doch ein gewisser Grad von Handfertigkeit jedem Menschen zu wünschen. Die betreffende Angelegenheit ist in neuester Zeit Gegenstand weitverbreiteter Aufmerksamkeit und besonders durch den 1884 in Osnabrück abgehaltenen Kongreß bekannt geworden. Auch die vorliegende Schrift will der Idee dienen, daß der Handfertigkeitsunterricht von der menschlichen Natur gefordert werde; Lehrern und Erziehern an Waisenhäusern und ähnlichen Anstalten dürfte sie manche empfehlenswerte Winke geben.

(Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens.)

Pädagogische Fragen.

Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule

bearbeitet

von

E. Ackermann,

Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars
zu Eisenach.

Zweite Reihe.



Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1886.



Vorwort.

Die günstige Beurteilung, welche meinen vor zwei Jahren erschienenen „Pädagogischen Fragen“ zu teil geworden ist, veranlaßt mich zur Herausgabe einer zweiten Reihe ähnlicher Arbeiten. Auch von diesen ist ein Teil bereits in pädagogischen Zeitschriften mitgeteilt, und zwar Nr. 1 in „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“, Nr. 2 und 3 in „Erziehungsschule. Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus.“

Die fünf hier zusammengestellten Arbeiten erheben nicht alle den Anspruch auf engen innern Zusammenhang. Ein solcher findet nur statt zwischen Nr. 3, 4 und 5. Diese behandeln Fragen aus der Lehre von der Zucht, einem Gebiete, dessen theoretische Bearbeitung bis jetzt, in Vergleich mit den Arbeiten, welche den Unterricht im Geiste Herbarts auszubauen suchen, etwas kurz weggekommen ist. Und doch ist das Kapitel der Erziehungslehre, welches die Gesetze für die direkte Einwirkung der Erziehung auf die Charakterbildung nachzuweisen hat, nicht minder wichtig, als die Didaktik. Nicht bloß darin suchen jene Arbeiten ihren Zusammenhang, daß sie überhaupt Maßregeln der Zucht besprechen, sondern mehr noch darin, daß sie sich auf die Herbartsche Ethik, speziell auf die Lehre von den sittlichen Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit stützen. Wenn die Anordnung der drei Arbeiten die richtige Reihenfolge der sittlichen Ideen, welche die idealen Willens-

verhältnisse darstellen, so weit dabei die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Vernunftwesen in Frage kommt, nicht einhält, so ist das in der zeitlichen Aufeinanderfolge ihrer Entstehung und der daraus sich erklärenden Notwendigkeit, bei der ersten der drei Arbeiten die Elementargesetze der Ideenlehre anzudeuten, begründet.

Dafs Zucht, Unterricht und Regierung, obwohl sie in der Theorie auseinanderzuhalten sind, in der Praxis vielfach ineinandergreifen müssen, findet auch durch die mitgetheilten Arbeiten seine Bestätigung, indem die Mafsregeln, welche der Pflege des Rechtsgefühls, des Wohlwollens und des Billigkeitssinnes dienen sollen, auch auf den Unterricht und teilweise wenigstens auch auf die Regierung sich zu erstrecken haben.

Nicht unwichtige Forderungen an den Unterricht suchen die Arbeiten Nr. 1 und 2 zu erörtern. Die Rolle, welche die Phantasie bei demselben spielt, und die Wichtigkeit von der Ausbildung des sittlichen Urteils scheinen dem Verfasser dieser Arbeiten nicht in dem Mafse allgemeine Anerkennung zu finden, welches durch die Natur der beiden geboten ist. Ein etwas eingehenderer Nachweis ihrer Bedeutung, aus der sich für den Unterricht bedeutsame Folgerungen ergeben, erschien daher nicht überflüssig, und diese Erwägung war für den Versuch dieses Nachweises die erste Veranlassung.

Wohl etwas mehr, als es für eine erspriessliche Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie zuträglich ist, sind in der letzten Zeit die Geister auf diesem Gebiete aufeinandergeplatzt. Dafs dabei auch manche persönliche Gereiztheit mit unterläuft, ist, weil psychologisch begründet, zu natürlich, als dafs man darüber sein Bedauern auszusprechen berechtigt wäre. Nicht blofs der eignen mehr irenischen Neigung folgend, sondern auch von der Ansicht geleitet, dafs schon der Abwechselung halber mancher Leser gern auch einmal einige kleinere pädagogische Arbeiten durchblättert, denen die polemischen Spitzen fehlen, habe ich absichtlich alle Polemik vermieden, obwohl es an Gelegenheit dazu nicht fehlte. Um so eher hoffe ich den auch schon im Vorwort zu der ersten Reihe meiner „Pädagogischen Fragen“ ausgesprochenen Zweck meiner Arbeiten zu erreichen, dafs damit in unbefangenen Lesern vielleicht der Wunsch erweckt werde, die

Herbartsche Pädagogik, die sie vielleicht nur aus Schriften ihrer Gegner kennen, etwas näher sich zu besehen. Dafs dieser Wunsch in Erfüllung gehe, dafür liegt glücklicherweise eine noch bessere Garantie in der erfreulichen Thatsache, dafs die Pädagogik Herbarts trotz oder vielleicht auch gerade wegen der vielen Angriffe, welche sie jetzt erfährt, immer weitere Kreise zieht.

Eisenach, im März 1886.

E. Ackermann.

Inhalt.

	Seite
1. Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht	1
2. Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht	22
3. Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung	44
4. Die Erziehung zum Wohlwollen	65
5. Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung	90

Inhalt

1. Die Bedeutung der Wissenschaft für das menschliche Leben und die Art der Wissenschaft 1
2. Die Bedeutung der Wissenschaft für die menschliche Kultur 10
3. Die Bedeutung der Wissenschaft für die menschliche Gesellschaft 15
4. Die Bedeutung der Wissenschaft für die menschliche Natur 20
5. Die Bedeutung der Wissenschaft für die menschliche Zukunft 25

Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht.

Von den sogenannten Seelenkräften erfreuen sich in der öffentlichen Meinung nicht alle der gleichen Achtung. Den höchsten Wert pflegt man dem Verstande beizulegen, am niedrigsten wird zumeist die Phantasie geschätzt. Vielleicht ist das noch ein Erbteil vergangener Zeiten, denen sogar die Poesie vornehmlich eine Sache des Verstandes zu sein schien. Es bedurfte bekanntlich erst einer erbitterten litterarischen Fehde, um dem Verstande die ihm auch auf dem Gebiete der poetischen Produktion eingeräumte Vorherrschaft zu entreißen. Dafs die Niederlage, die er dabei erlitten hat, der Poesie erst zu neuem Leben verhalf, war freilich der sicherste Beweis, wie unrecht man bisher der Phantasie gethan hatte. Trotz dieses Erfolges scheint im Bewußtsein der meisten Menschen eine rechte Versöhnung des Verstandes mit der Phantasie noch nicht vollzogen zu sein, und wer in seinem psychologischen Denken der alten Vermögens- theorie noch huldigt, redet auch heute noch gern von einer angeborenen Feindschaft der beiden. Es läßt sich auch nicht leugnen, dafs bei oberflächlicher Betrachtung das neckische Spiel der Phantasie zu dem ernsten, gemessenen Wesen des Verstandes nicht recht zu passen und dafs die Antagonie zwischen beiden in der Thatsache ihre Bestätigung zu finden scheint, dafs das blofse phantasierende Denken der Kinder im Fortschritte der Geistesbildung dem verständigen Erfassen der Dinge Platz macht. Bei einer sorgfältigeren psychologischen Analyse zeigt sich allerdings — und den Nachweis dafür beizubringen, beabsichtige ich zu versuchen — die Grundlosigkeit von der Annahme einer solchen Feindschaft, da im Gegenteil die unterschätzte Phantasie die treueste Bundesgenossin der andern „Seelenkräfte“ und nicht zum wenigsten des Verstandes ist.

Aber auch in anderer Beziehung hat die Phantasie über ein Mißgeschick Klage zu führen alle Ursache. Das ist das geringe Verständnis, welches ihr Wesen selbst bei Psychologen von Fach gefunden hat. Zunächst, dafs man auch sie, wie die andern Seiten, nach denen das geistige

Leben sich äußert, auf ein besonderes Vermögen, das die Seele besitze, hat zurückzuführen gesucht. Dabei mußte die Thatsache unerklärt bleiben, daß dieses vermeintliche Vermögen keineswegs auf allen Gebieten sich gleich stark erweist, daß z. B. die Phantasie vielleicht Formen und Farben sehr lebendig vorzustellen vermag und auf diesem Gebiete ihre schöpferische Gewalt entfaltet, während sie im Bereich der Töne nur sehr Dürftiges leistet. Ich will von den Alten nur erinnern an die Meinung des Aristoteles, der Gedächtnis und Phantasie aus gewissen in den Sinnen zurückgebliebenen Wahrnehmungsresiduen und die Neuheit der Einbildungen aus der Verwirrung derselben zu erklären sucht, eine Anschauung, von der auch spätere Denker sich nicht ganz freigemacht haben, wenn sie der Einbildungskraft eine Mittelstellung zwischen Verstand und Sinnlichkeit anwiesen, von den Neueren aber J. G. Fichte anführen, nach dessen Ansicht „die Einbildungskraft jene Synthese zwischen der ins Unendliche gehenden Thätigkeit des Ich und der durch das Nichtich geforderten Begrenzung dieser Thätigkeit zu vollziehen hat, durch welche das entsteht, was man Objekt nennt“, um mit diesen beiden Beispielen die Unter- und die Überschätzung zu illustrieren, welche sich die Phantasie hat gefallen lassen müssen.

Es ist das Verdienst Herbarts, das Dunkel erhellt zu haben, von welchem für das psychologische Verständnis, wie die übrigen Seiten des geistigen Lebens, auch die Phantasie umhüllt war. Er hat das gethan, indem er die Unhaltbarkeit der alten Vermögenstheorie nachgewiesen und die einzelnen Thatsachen des psychischen Lebens auf richtigere Prinzipien aufbaut hat. Wie die anderen psychischen Phänomene, so ist auch die phantasierende Thätigkeit der Seele nur eine Erscheinung an den Elementen des geistigen Lebens, den Vorstellungen, resp. den Verbindungen derselben. Phantasie und Gedächtnis, mit dem jene am meisten Verwandtschaft besitzt, sind nichts anderes, als Reproduktionen, d. i. die Wiederkehr verdunkelter Vorstellungen in das Bewußtsein, dieses die unveränderte, jene die veränderte. Nur mit der letzteren haben wir es hier zu thun, so schwer sich auch in der Wirklichkeit eine scharfe Grenze zwischen beiden Arten der Reproduktion ziehen läßt. Erst das Maß der Veränderung ist dabei das Entscheidende. Ist das Maß ein sehr geringes, erscheint deshalb die reproduzierte Vorstellung resp. Vorstellungsmasse nicht als etwas Neues, dann redet man noch nicht von Thaten der Phantasie, sondern faßt dieselbe noch als eine Erscheinung des Gedächtnisses, der allerdings die Treue fehlt. Mit dem Fortschritte der Bildung und mit dem Einfluß, den die allmählich ausgebildeten Gedankenkreise auf die reproduzierten Vorstellungen notwendig ausüben, wird die scharfe Grenzregulierung zwischen beiden Phänomenen schwieriger, da infolgedessen die veränderten Reproduktionen durch die herrschenden Gedankenkreise mehr oder weniger beeinflusst werden, sodaß das völlig freie Spiel der ersteren gehemmt erscheint. Diese psychische Thatsache ist zugleich ein Beweis für die Richtigkeit der Herbartschen Theorie von der Gestaltung des Seelenlebens. Der gemeinsame Ursprung aller Seelenerschei-

nungen macht den Übergang von der einen zur andern erklärlich und läßt die Klassifikation nur als Orientierungsmittel erscheinen.

Das Charakteristische der psychischen Thatfachen, die wir unter den Namen Phantasie subsumieren, ist also das Neue derselben. Das Neue daran sind aber nicht etwa die Elemente, denn diese sind als reproduzierte eben nicht neu, sondern vielmehr die Verbindung, die sie eingehen. Neue Elemente kann auch die kühnste Phantasie nicht schaffen, ihre Gebilde werden, wie das an jedem Phantasiebild unschwer sich nachweisen läßt, nur aus den Mitteln, welche die Anschauung geboten hat, zusammengesetzt.

Wenn wir bisher den Namen „Phantasie“ gebraucht haben, so bedarf das nun einer Korrektur. Unter „Phantasie“ versteht man gegenwärtig nicht alle veränderte Reproduktion. Man macht, wenn das auch noch nicht allgemein adoptiert ist, einen Unterschied zwischen Einbildungskraft und Phantasie, unter der letzteren einen höheren Grad der ersteren verstehend. Da dieser höhere Grad erst der Gewinn einer gewissen Kultur ist, von der erst später die Rede sein kann, wollen wir im Interesse der Klarheit zunächst die veränderte Reproduktion der Vorstellungen nur mit dem Wort „Einbildungskraft“ bezeichnen.

Schon eine flüchtige Selbstbeobachtung zeigt, daß die Seele der Tummelplatz einer großen Menge von Vorstellungen ist, die, so beschränkt auch der Inhalt unseres Bewußtseins in jedem Augenblick ist, in buntem Wechsel und scheinbar ganz regellos kommen und gehen, wenn nicht unser Wille den Verlauf dieses Wechsels beeinflusst. Bei näherer Betrachtung ergibt sich, daß von diesen Vorstellungen nur ein Teil aus neuen Sinnes- oder Körperempfindungen besteht, den andern Teil bilden reproduzierte Vorstellungen, die entweder durch eigene Kraft über die Schwelle des Bewußtseins treten oder durch die Hilfe anderer über dieselbe gehoben werden. Man nennt jene Reproduktion die unmittelbare und die durch sie zurückkehrenden Vorstellungen freisteigende, diese die mittelbare Reproduktion und die so reproduzierten Vorstellungen gehobene. Das Verhältnis zwischen den neuentstehenden Vorstellungen und den reproduzierten kann ein sehr verschiedenes sein. Bei starken Sinnesreizen oder heftigen Körperempfindungen treten die reproduzierten Vorstellungen zurück, wenn sie auch, von der allerfrühesten Lebensperiode abgesehen, nie ganz fehlen; sie treten aber um so mehr hervor, je schwächer die Sinnes- und Körperempfindungen sind, die uns beschäftigen; sie thun das namentlich in dem Zustande des träumenden Sinnens, bei dem der Mensch, von der Außenwelt abgekehrt, sich willenlos dem leichten und anmutigen Spiele der in der Seele aufsteigenden Vorstellungen überläßt. Von der Regsamkeit des geistigen Lebens, das in dem Kommen und Gehen der Vorstellungen und den Erscheinungen, welche die Resultate solcher Bewegungen sind, besteht, und die, wie beiläufig bemerkt sei, vom körperlichen Befinden sehr beeinflusst wird, hängt der Rhythmus dieser Bewegung ab.

Die Körper- und Sinnesempfindungen, die elementarsten Bestandteile

des geistigen Lebens, vereinigen sich, einem psychischen Gesetze folgend, wenn sie gleichzeitig in der Seele zusammentreffen, zu Gesamtempfindungen, die, soweit es sich dabei um Disparates oder Gleichartiges handelt, Komplikationen oder Verschmelzungen heißen, und auf denen die Erkenntnis der Außenwelt beruht. Auch die von der Seele reproduzierten Vorstellungen vereinigen sich nach demselben Gesetze zu Gesamtvorstellungen, und die Einbildungskraft ist nichts anderes, als die Association, die Verbindung von reproduzierten Vorstellungen zu Gebilden, in denen die ursprüngliche Anordnung ihrer Elemente verändert ist.

Diese Veränderung ist um so gröfser und mannigfaltiger, je weniger noch durch häufige Wiederholung und Reihenbildung feste Vereinigungen entstanden sind, die sich der willkürlichen Umstellung widersetzen. Daraus ergiebt sich, warum in den Jahren der Kindheit, die über zahlreiche festgewordene Komplikationen und Verschmelzungen noch nicht verfügt, die Einbildungskraft am lebendigsten ist, dafs mit dem zunehmenden Alter aber, mit dem sich die Vorstellungsverbindungen mehr und mehr befestigen, und namentlich wenn solche Befestigung durch die Monotonie des äufseren und inneren Lebens gefördert wird, dieselbe mehr und mehr erlahmt. Es ergiebt sich weiter daraus, dafs die Nahrung, welche das geistige Leben erhält, und diese besteht wiederum nur in Vorstellungen, resp. Vorstellungsverbindungen, auf die Gebilde der Einbildungskraft den bestimmenden Einflufs hat, sodafs bei dürftiger Ernährung die Einbildungsvorstellungen dürftig bleiben, dafs reicher Nahrungsstoff ihre Gebilde reicher machen mufs. Und auch das ist leicht zu begreifen, dafs bei der Abhängigkeit des geistigen Lebens vom Körper die Variierung der Associationen, das also, worauf es bei der Einbildungskraft ankommt, in der Zeit am regsten ist, wo der Körper seine gröfste Elastizität und Beweglichkeit besitzt, nämlich in der Jugend.

Die Veränderung der Vorstellungsverbindungen, welche die Einbildungskraft vornimmt, kann eine dreifache sein, eine abstrahierende, eine determinierende und eine kombinierende, oder mit andern Worten: die Neuheit in den Erzeugnissen der Einbildungskraft beruht auf der Weglassung alter, auf dem Hinzufügen neuer Teile oder auf der Verbindung beider. Die abstrahierende Einbildungskraft löst die Vorstellungen aus der Verbindung, die sie eingegangen sind, und isoliert sie. Sie hebt aus dem reproduzierten Gesamtbild das Bedeutsame, Charakteristische heraus und trennt das zufällige Beiwerk davon. Durch diese ihre Thätigkeit erzeugt sie z. B. die Gemeinbilder, die sich in weiterer Arbeit zu allgemeinen Begriffen umgestalten. Die determinierende Einbildungskraft schmückt die Vorstellungsreihen aus, fügt neue Züge hinzu, ergänzt die Lücken, verlängert die gegebenen Reihen, sie macht, wie Jean Paul sagt, alle Teile zum Ganzen, alle Weltteile zu Welten, sie totalisiert alles, auch das unendliche All. Die kombinierende Einbildungskraft endlich verbindet die Thätigkeit der beiden ersteren, sie nimmt zugleich hinweg und fügt hinzu. Diese ihre Thätigkeit äufsert sich am wirksamsten bei der Ausbildung der Ideale. Dieselben entstehen, wenn

die Einbildungskraft das Unvollkommene an den Vorstellungsgebilden entfernt und das Übrigbleibende vervollkommnet. Die kombinierende Einbildungskraft ist es namentlich, welcher die Aufgabe zufällt, Neues zu erzeugen, weshalb man sie auch schlechthin die produzierende genannt hat, während die abstrahierende und determinierende mehr einen bloß reproduzierenden Charakter haben.

Die Thätigkeit der Einbildungskraft kann sich auf alle Vorstellungsverbindungen erstrecken. Will man sie daher nach ihrem Inhalt unterscheiden, so wird die Zahl der Unterschiede eine sehr große werden. Von diesem Gesichtspunkte aus ist man berechtigt, von einer religiösen, historischen, geographischen, naturkundlichen, mathematischen, musikalischen Einbildungskraft u. a. m. zu sprechen.

Um die Bedeutung, welche die Einbildungskraft für das gesamte Geistesleben hat, würdigen zu können, muß man sich vergegenwärtigen, welche Rolle in dem Leben der Seele die Reproduktion der Vorstellungen überhaupt spielt. Ginge der verdunkelten Vorstellung die Fähigkeit, in das Bewußtsein zurückzukehren, ganz ab, dann wäre jede Erinnerung an Früheres nicht möglich, von einem Wiedererkennen der Dinge nicht die Rede, jede Wahrnehmung, die man machte, erschiene als völlig neu, wir würden keine Vorstellung von der Zeit und dem Raume haben, da ohne Reproduktion, was nachzuweisen hier allerdings uns zu weit abführen würde, weder ein Nacheinander, noch ein Nebeneinander vorgestellt werden könnte, wir würden weder Urteile, noch Begriffe uns bilden, also nicht denken können, wir hätten keine Sprache, es wäre also von der Möglichkeit einer Bildung, auch der allerprimitivsten, nicht die Rede.

Zunächst scheint es, als ob den genannten psychischen Vorgängen die unveränderte Reproduktion, also das Gedächtnis, den wichtigsten Dienst leiste, und in der That ist die unveränderte Wiederkehr verdunkelter Vorstellungsgebilde auch die erste Voraussetzung aller Bildung und der Umfang und der Inhalt derselben von dem Umfang, der Treue, der Dauerhaftigkeit und der Dienstbarkeit des Gedächtnisses in erster Linie abhängig. Aber das Gedächtnis allein thut's nicht. Wären wir auf seine Leistungen allein angewiesen, dann würde das geistige Leben äußerst dürftig bleiben. Nur was im Gedächtnis aufgespeichert ist, stände uns und zwar in der Form, wie es sich hier findet, zur Verfügung. Die geistigen Gebilde, die aus der Verbindung des Neuwahrgenommenen mit dem vom Gedächtnis Festgehaltenen entstünden, würden etwas Starres, Unbewegliches haben. Auch die psychischen Zustände, die erst Resultate der Vorstellungsverbindungen sind, und bei denen es sich nicht sowohl um das Was, sondern das Wie des Vorstellens handelt, also die Gemütszustände, würden in ihrem Reichtum und ihrer Energie nur in sehr bescheidenen Grenzen sich halten. Bewegung und Leben, denn Leben ist auf psychischem Gebiete Bewegung, kommt in die Seele erst durch die Fähigkeit der veränderten Reproduktion. Näher besehen, ist aber auch diese gar nicht etwas an sich ganz anderes als die unveränderte Reproduktion, als das Gedächtnis. Die Grenze zwischen Gedächtnis und Einbildungs-

kraft ist, wie schon oben erwähnt ist, eine verfließende. Das Nichtverändern und das Verändern der reproduzierten Vorstellungen ist das Produkt der gegenseitigen Einwirkung der Vorstellungsgebilde aufeinander, ist das Resultat der Förderung oder Hemmung, die sie infolge der Verwandtschaft oder der Verschiedenheit ihrer Qualität erleiden. Wiederholen sich dieselben Eindrücke mehrmals, so befestigen sie sich in der Wiederholung und das so Befestigte ist der Inhalt des Gedächtnisses. Das gedächtnismäßige Lernen besteht daher in der öfteren Wiederholung derselben Worte und Sätze. Nur wenn der erste Eindruck recht tief war, ist, um ihn unverändert festzuhalten und je nach Bedarf wieder in das Bewußtsein zu rufen, eine solche öftere Wiederholung nicht nötig. Bei kleinem Umfang des Gedankenkreises, bei dem die einzelnen Teile geringer Hemmung durch Fremdartiges ausgesetzt sind, zeigt das Gedächtnis, und die geringe Hemmung ist dafür die Erklärung, verhältnismäßig größere Treue. Sind aber die reproduzierten Vorstellungen sehr verschiedenartig, und das pflegt besonders bei den freisteigenden der Fall zu sein, dann entstehen, indem die Gegensätze Hemmungen herbeiführen, indem gleichzeitig neue Ähnlichkeiten ältere Hemmungen bekämpfen, indem endlich auch der Vorstellungskreis, in den die reproduzierten Vorstellungen eintreten, umgestaltend auf dieselben einwirkt, neue Gebilde und aus diesen besteht das Material, das wir der Einbildungskraft zuschreiben. Je weniger fest die alten Gebilde sind, um so bunter werden die so durch das Zusammentreffen der Vorstellungen entstehenden neuen Gebilde. Je rascher das Kommen und Gehen ist, desto reicher werden die Bilder, in denen die letzteren sich dem Beobachter darstellen. Je geringer der Einfluß ist eines seine Bahn streng verfolgenden Willens, der dieses Kommen und Gehen sich unterworfen hat, desto wechselvoller wird dieser Vorgang, desto unzusammenhängender erscheint das, was in ihm sich bildet. Aus dem Einfluß der neuen Vorstellungen, welchen dieselben auf die älteren, reproduzierten Vorstellungen ausüben, erklärt sich die Thatsache, daß die Form der veränderten Reproduktion nicht nur die häufigere ist, sondern daß sie gerade da am meisten Platz greift, wo nicht ältere Vorstellungen eine sichere Herrschaft sich erworben haben, eine Thatsache, auf die schon oben hingewiesen ist. Auch wird es dadurch erklärlich, warum fast alle Erinnerungen etwas von der ursprünglichen Wahrnehmung Abweichendes haben, warum die Erinnerung die Dinge verklärt oder verunstaltet, und das umsomehr, je ferner sie liegen. Es wird kaum nötig sein, als Beleg dafür an die poetische Gestalt, welche die früheste Geschichte aller Völker gewonnen hat, an die goldenen Zeitalter und an die eigene Kindheit zu erinnern.

Ist das Ergebnis dieser Betrachtung, daß damit das thatsächliche Übergewicht der Einbildungskraft über das Gedächtnis nachgewiesen ist, zumal da man streng genommen viele nach gewöhnlicher Auffassung dem Gedächtnis zugeschriebenen Erinnerungsbilder, soweit sie nicht ganz getreue sind, der Einbildungskraft zuschreiben müßte, und weiter, daß Gedächtnis und Einbildungskraft viel mehr Verwandtes haben, als man

anzunehmen sich gewöhnt hat, und ist endlich damit die grofse Bedeutung der Einbildungskraft für das geistige Leben schon angedeutet, so bedarf dieses letztere nun noch einer etwas weiteren Ausführung.

Alle höheren Geistesthätigkeiten gründen sich auf Reproduktion, die unveränderte, wie die veränderte. Dafs die letztere überwiegt, ist ein grofser Vorteil für dieselben, in erster Linie für das Denken.

Die ältere Psychologie glaubte auch diesen psychischen Vorgang dadurch erklären zu können, dafs sie ein besonderes Denkvermögen, den Verstand, annahm. Eine wirkliche Erklärung war das freilich nicht, und namentlich blieb unerklärlich, warum das Denkvermögen oder der Verstand den verschiedenen Materien gegenüber so sehr verschieden sich zeigte. Anders ist das, wenn man auch die Verstandesthätigkeit auf die Association der Vorstellungen zurückführt. Und welche Vorstellungsverbindung verdient den Namen des Denkens? Nur diejenige, welche mit dem Inhalt des Vorgestellten übereinstimmt. Schon der gewöhnliche Sprachgebrauch versteht unter der verständigen Auffassung der Dinge diejenige, welche dem wirklichen Sachverhalt entspricht. Indessen nicht jedes Auffassen, bei dem das Vorstellen mit dem Inhalt des Vorgestellten übereinstimmt, ist schon ein Denken. Sonst müfste man schon jede richtige Wahrnehmung der einzelnen Dinge der Außenwelt dazu rechnen. Erst bei komplizierten Dingen oder Vorgängen oder Zuständen, bei denen die einfache Wahrnehmung für das Verständnis nicht ausreicht, bei denen infolgedessen auch eine unrichtige, d. h. dem wirklichen Sachverhalt nicht entsprechende Auffassung möglich ist, findet das Denken seinen Platz und besteht in einem so lange fortgesetzten Trennen und Wiederverbinden der einzelnen Bestandteile dieses Sachverhaltes, bis unsere Auffassung desselben mit dem wirklichen Inhalt übereinstimmt. Eine solche dem wirklichen Inhalte des Vorgestellten entsprechende Auffassung wird nicht erreicht, wenn sich unser Vorstellen nur nach den äufserlichen, mechanischen Associationen der Vorstellungen richtet, die durch das rein zufällige Zusammentreffen der letzteren in unserem Bewußtsein sich gebildet haben; zum Denken wird es erst, wenn an die Stelle der rein mechanischen Verknüpfung eine innere, logische tritt. Nur insofern der menschliche Geist fähig ist, die durch die Erfahrung gegebenen, rein äufserlichen Vorstellungsverbindungen, durch welche oft ganz Disparates oder Widersprechendes vereinigt wird, aufzulösen, das Zufällige abzusondern, das Zusammengehörige zusammenzustellen, den qualitativen Beziehungen der Vorstellungen streng nachzufolgen, die Gründe für die Zusammengehörigkeit zu erkennen, denkt er. Ob er richtig denkt, das sagt ihm nicht etwa ein über den Vorstellungen schwebender Verstand, denn die Verbindung der Vorstellungen nach ihrem wahren Inhalt ist selbst das, was man Verstand nennt. Der Prüfstein für die Richtigkeit der Gedanken liegt in den Dingen selbst und darin, ob die so gewonnene Gedankenverbindung sich unter allen Verhältnissen gleichbleibt, ob sie den Charakter der Allgemeinheit und Notwendigkeit an sich trägt.

Wenn es die Aufgabe des Denkens ist, die von der Erfahrung ge-

gebenen, mit mannigfachen rein subjektiven Elementen behafteten Kombinationen von Vorstellungen in objektive, logische Verbindungen umzusetzen, und wenn dazu eine Arbeit nötig ist, bei welcher das rein Zufällige abgelöst, das sachlich Zusammengehörige verknüpft, die Beziehungen der einzelnen Teile aufgesucht werden müssen, so ist das nur möglich, wenn nicht bloß das Gedächtnis zu dem von der Anschauung Gegebenen ergänzendes Material herbeischafft, sondern wenn zugleich die reproduzierten Vorstellungen der mannigfachsten Veränderung unterworfen werden, oder mit andern Worten, wenn die Einbildungskraft dabei thätig ist. Erst dadurch, daß mit Hilfe der letzteren in die Vorstellungsmassen Bewegung kommt, daß durch sie neue Verknüpfungen erzeugt werden, ist das Denken möglich. So ist in der That die Einbildungskraft keine Feindin des Denkens, sondern eine Gehilfin, ohne die jenes gar nicht zu stande kommt. Ja, die Thätigkeit der Einbildungskraft und das Denken sind in ihrem Wesen so wenig von einander verschieden, wie das Gedächtnis und die Einbildungskraft es waren, beide beruhen auf Komplikationen und Verschmelzungen, nur daß bei jener die Verbindungen freie, wechselnde oder zufällige sind, bei diesem aber durch das Wesen der Dinge gebotene. Auch zwischen ihnen läßt sich keine scharfe Grenzlinie ziehen, sie gehen beide durch unmerkliche Zwischenstufen in einander über. Wir müssen beim Denken die Vorstellungen erst mehr oder weniger willkürlich zusammenbringen, ehe wir entscheiden können, welche Verbindungen zwischen ihnen durch ihre Beschaffenheit gefordert, welche durch sie verboten werden.

Allerdings nicht alle Gebilde der Einbildungskraft nähern sich dem Denken. Das gilt nur von denen, bei denen die Rücksicht auf den Inhalt des Vorgestellten schon maßgebend ist, d. h. also bei den Erzeugnissen der Einbildungskraft, welche der Verstand schon unter seine Gesetze — das aber sind die logischen Forderungen, die in den Dingen selbst liegen — gebeugt hat. Die Einbildungskraft, bei welcher das der Fall ist, heißt Phantasie. Schaltet die Einbildungskraft ganz willkürlich, werden die reproduzierten Vorstellungen bunt durcheinander gemengt, wie das am auffallendsten im Traum geschieht, dessen Gebilde der Korrektur durch die Anschauung, wie durch die verständige Betrachtung der Dinge vollständig ermangeln, spotten ihre Kombinationen jedem Gesetze, springt sie noch regellos von einem Gegenstand zum andern: dann leistet sie dem Vorstellungsleben den Dienst nicht, auf welchen die Thätigkeit des Verstandes rechnen muß. Ja, diese regellose, sich selbst überlassene Einbildungskraft, welche die alten Vorstellungen nur aus ihrem Zusammenhang löst, um sie in neue, der Wirklichkeit vielleicht ganz entgegengesetzte Fesseln zu schlagen oder sie auch jeder neuen Verbindung zu entrücken, wird zum Hindernis für die verständige Erfassung der Dinge, wofür die Menschen mit ungezügelter Einbildungskraft hinlängliche Beweise sind. Gewinnen auf eine solche ungezügelte Einbildungskraft Begierden und Leidenschaften Einfluß, dann muß durch sie nicht nur die Klarheit des Denkens, sondern es kann auch die Sittlichkeit schwer ge-

schädigt werden. Die Schwärmerei, wie der Aberglaube, und am meisten die entsetzlichsten Ausgeburten des letzteren, sind Produkte dieser Einbildungskraft. Trotzdem ist eine lebhafte Einbildungskraft, wie Goethe sie nennt, eine gute „Vorschule des Denkens“, da erst durch ihre Thätigkeit, erst dadurch, daß die kleine Zahl von Vorstellungen, die wir auf einmal zu umfassen vermögen, im schnellen Kommen und Gehen begriffen ist, es dem Menschen möglich wird, seine Vorstellungen in die mannigfaltigste Berührung zu bringen und sie durch einander zu bestimmen. Bei einer langsamen Bewegung des Vorstellungslebens kann die Berührung und gegenseitige Bestimmung nur eine sehr mangelhafte sein, muß infolgedessen das geistige Leben ein dürftiges bleiben.

Wie dem Denken, so leistet auch dem Fühlen und Streben die Einbildungskraft wichtige Dienste. Nicht nur insofern die Mehrzahl unserer Gefühle, z. B. alle sogenannten höheren Gefühle, und die Mehrzahl unserer Bestrebungen, darunter namentlich das Wollen, das Denken zur Voraussetzung haben und somit indirekt auch von der Phantasiethätigkeit abhängen: auf die psychischen Vorgänge des Fühlens und Strebens übt diese letztere auch direkten Einfluß. So können bloße Einbildungsvorstellungen, z. B. eine nur gedachte Auszeichnung oder ihr Gegenteil, Lust- oder Unlustgefühle erzeugen, indem sie fördernd oder hemmend auf unsern Vorstellungsverlauf einwirken. So können die Phantasiegebilde selbst der Schauplatz für das Gefühlsleben werden. Denn wie wäre es sonst möglich, in der Erinnerung, die ihrer idealisierten Gestalt wegen vorzugsweise eine Schöpfung der Einbildungskraft ist, zu schwelgen oder an Luftschlössern sich zu erfreuen, mit denen der Mensch sich so gern die Zukunft schmückt? So sind es oft bloße Einbildungsvorstellungen, welche, als Gegensätze oder als Hilfen wirkend, das Streben hervorrufen. Und erklärt sich nicht die Energie des Strebens oft nur daraus, daß die Einbildungskraft den erstrebten Dingen einen Wert verleiht, den sie in Wirklichkeit gar nicht besitzen? Ja, ist sie es nicht vornehmlich, welche den Wert der Dinge in unserem Auge bestimmt und dadurch unserem Begehren und Wollen die Richtung giebt?

Lehrt schon dieser flüchtige Blick in die Welt der Gefühle und Begehren, daß auch hier der Reichtum des Seelenlebens von der veränderten Reproduktion und von der Leichtigkeit und dem Umfang, in denen sie sich in der Seele vollzieht, abhängt, so wird das durch eine sorgfältigere Analyse nur noch mehr bestätigt. Ich will, um das zu belegen, nur auf den inneren Vorgang beim Wollen noch etwas näher eingehen. Das Wollen ist das Begehren, mit dem die Meinung von der Erreichbarkeit des Begehrten sich verbindet. Keineswegs immer gründet sich diese Überzeugung auf eigene Erfahrung, ist also die Reproduktion der hier in betracht kommenden Reihen eine unveränderte. Sehr oft und namentlich bei sehr komplizierten Willensakten, also bei Plänen, werden die Glieder der zu durchlaufenden Reihen, die einzelnen Stadien in dem seelischen Prozeß eines solchen Willens, wenn auch auf Grund gemachter

Erfahrungen, von der Einbildungskraft erzeugt. *) Je mehr diese durch den Einfluß des Verstandes zur Phantasie geworden ist, um so mehr wird sich die subjektive Meinung von der Erreichbarkeit mit der objektiven Sicherheit derselben decken. Dafs aber ein so verständiges Wollen seine Qualität mehr der Phantasie als dem Verstande, wie man leicht annehmen könnte, verdankt, ergibt sich einfach daraus, dafs es sich bei den dem Wollen vorausgehenden Überlegungen nicht etwa nur um die Rücksicht auf den wirklichen Sachverhalt, sondern ebensosehr, ja in vielen Fällen in weit höherem Mafse um die Rücksicht auf eintretende Möglichkeiten handelt. Die letzteren aber sind das Arbeitsfeld für die Phantasie, so wenig scharf sich auch in diesem speziellen Falle Phantasieren und Denken scheidet.

Weil aber die Einbildungskraft einen so tiefgreifenden Einfluß auf die Welt der Gedanken, Gefühle und Begehrungen ausübt, weil sie hauptsächlich dieser Welt das Leben verleiht, hat man sie mit Recht die „Lunge der Seele“ genannt, und wir müssen Hippel zustimmen, wenn er sagt: „Seelenhektisch ist jeder, dessen Einbildungskraft auf schwachen Füßen steht.“ Die Einbildungskraft ist eine höchst dankenswerte Gabe der Mutter Natur, mit der sie den Menschen für seinen Lebensweg mehr oder weniger reich ausgestattet hat, sie ist, wie Bogumil Goltz sie nennt, im Kind ein himmlischer Genius, eine weibliche Gottheit, die alles in allem schafft und im innigsten Bunde mit dem Herzen die Wunder der Weltschöpfung aus dem Nichts ohne Aufhören wiederholt. Sie ist's, welche auch für das reifere Alter den gröfseren oder geringeren Reichtum des geistigen Lebens bestimmt. Und sollen wir noch hervorheben, dafs von jener „ewig beweglichen, immer neuen Göttin“ zum guten Teil unser Gesundsein und Kranksein abhängt, unser Glück und Unglück, die beide fast immer phantasiert sind, bedingt ist, dafs ihr die Hoffnung entstammt, die nicht zu Schanden werden läfst, dafs sie dem Manne, ja nicht in seltenen Fällen auch noch dem Greise die Springfedern der wahren Jugend im Gemüt bewahrt? Kaum brauchen wir noch daran zu erinnern, dafs sie die Mutter der Kunst ist, welche die Ideen in sinnlich schöne Form kleidet, damit wir in reiner Freude an der letzteren zu den ersteren uns erheben und von ihnen Geist und Gemüt erfüllen lassen, dafs namentlich die höchste Kunst, die Poesie, ihr das Dasein dankt,

Sie mag rosenbekränzt
Mit dem Lilienstengel
Blumenthüler betreten,
Sommervögeln gebieten
Und leichtnährenden Tau
Mit Bienenlippen
Von Blüten saugen;

*) Das ist überall auch da der Fall, wo man sich einbildet, etwas erreichen zu können, und deshalb auch wirklich will. Zwischen dem Wollen und dem Vollbringen giebt's also schon in der Psychologie eine Kluft.

Oder sie mag
Mit fliegendem Haar
Und düstern Blicke
Im Winde sausen
Um Felsenwände,
Und tausendfarbig
Wie Morgen und Abend,
Immer wechselnd
Wie Mondesblicke,
Den Sterblichen scheinen.

Nur darauf sei noch besonders hingewiesen, obwohl es nach der vorstehenden Ausführung kaum noch nötig sein dürfte, daß damit die Bedeutung der Einbildungskraft keineswegs erschöpft ist, daß auch die Arbeit der Wissenschaft sie nicht entbehren kann. Nur mit ihrer Hilfe macht der Historiker ferne Zeiten und fremdartige Zustände sich lebendig, zaubert der Geograph Länder, die sein Auge nie gesehen hat, anschaulich vor die Seele, findet der Sprachforscher die Beziehungen unter den Sprachformen und die Regeln für deren Bildung, entdeckt der Mathematiker seine ehernen Gesetze, verfolgt der Naturforscher die unendliche Mannigfaltigkeit der Naturdinge und erkennt ihre innere Verknüpfung. Nur unter ihrer Mitwirkung kann der Rechtslehrer die Fälle, aus denen er seine Gesetze ableitet und auf welche diese Anwendung finden, konstruieren, der Philosoph den innern Zusammenhang der Dinge und ihre Zwecke erforschen, sodaß also Herbarts Wort: „Zum Selbstdenken in den Wissenschaften gehörtebensoviel Phantasie als zu poetischen Erzeugnissen“ wohlberechtigt ist. Es wird nicht nötig sein, hier dem Mißverständnis vorzubeugen, als ob damit die wissenschaftliche Arbeit zur bloßen Werkstätte der Phantasie, dem forschenden und prüfenden Verstande aber sein Verdienst um die Fortschritte des wissenschaftlichen Denkens streitig gemacht werden solle. Nur das ist gemeint, daß ohne die freie Beweglichkeit der Vorstellungen, d. h. ohne die Einbildungskraft, der Verstand ratlos den Dingen gegenüberstehen, daß es ohne ihre Hilfe nicht gelingen würde, das Allgemeine aus dem Einzelnen herauszuarbeiten und das Abstrakte wieder am Konkreten zu verwerten.

Auch dem praktischen Leben erweist sich die Einbildungskraft als unentbehrliche Genossin. Indem sie unsern geistigen Horizont über die durch Anschauung und Erfahrung gezogenen Grenzen des Wirklichen hinaus in das weite, unabsehbare Gebiet des Möglichen erweitert, schafft sie für vielfaches menschliches Thun erst den Boden. Dadurch erst macht sie es dem Geistlichen und dem Lehrer möglich, sich in die Gedanken und Gefühle anderer, auf die er belehrend und erziehend einwirken will, zu versetzen, befähigt sie den Richter, aus den gegebenen Indizien den Thatbestand festzustellen, den Arzt, die Krankheitserscheinungen auf ihre Ursachen zurückzuführen, den Politiker, seine Kombinationen zu erfinden und ihre Wirkungen vorauszuberechnen. Und welche Rolle spielt sie im geschäftlichen Leben, wenn es gilt, Neues zu schaffen, Pläne zu entwerfen, Konjunkturen zu machen, die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs zu taxieren!

Was ist's denn anders, was uns an den praktischen Menschen, den anstelligen Köpfen, den findigen Naturen so gefällt? Der Volksmund nennt es Verstand, in Wirklichkeit ist es aber rasche und glückliche Phantasie-thätigkeit. Davon kann sich jeder überzeugen, der sich die Mühe giebt, einmal dem Gedankenlaufe eines solchen Kopfes im einzelnen nachzugehen, Namentlich, wenn er mit einem solchen einen sehr langsam sich Besinnenden vergleicht, wird er gewahr werden, daß das rasche Treffen des Richtigen auf dem schnellen Verlauf von Reproduktionen, und zwar nicht etwa vorzugsweise unveränderten, beruht.

Wenn die Einbildungskraft von so hoher Bedeutung ist für die verschiedensten Seiten des geistigen Lebens, wenn sie, wie Feuchtersleben in seinem trefflichen Buche „Zur Diätetik der Seele“ sagt, „ein sanftes, vestalisches Feuer ist, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift,“ wenn also der Gang, den ihre Entwicklung nimmt, dem Menschen eben-
sogut zum Segen werden kann, wie zum Unsegen, so erwächst daraus der Erziehung eine unabweisbare Aufgabe. Sie hat dafür Sorge zu tragen, daß die Einbildungskraft, welche ohne Kultur leicht ein wirres Herumstreifen in Gedanken und Träumereien bleibt, allmählich durch die Unterordnung derselben unter den Verstand zur Phantasie abgeklärt werde. Allerdings ist die Einbildungskraft eine Gabe der Natur, deren geringeres oder höheres Maß durch menschliche Thätigkeit nicht alteriert werden kann. Wem sie nur in ganz bescheidenem Umfange verliehen ist, der wird infolgedessen und trotz aller Mühe, die er sich selbst oder die andere mit ihm sich geben, über ein bescheidenes Niveau geistiger Bildung sich nicht erheben, wie auf der andern Seite der Reichtum dieser Naturgabe die wichtigste Grundlage für ein reiches Seelenleben ist. Eine reiche Einbildungskraft bringt freilich auch ihren Besitzer in Gefahren, vor denen jener behütet ist. Immerhin bleibt in beiden Fällen die Aufgabe der Erziehung wichtig genug, und es kann die letztere viel dazu beitragen, ob das, was auch Unheil stiften kann, zum Segen wird.

Sind auch die Kindheitsjahre vor Beginn des eigentlichen Unterrichts für die Pflege der Einbildungskraft von entscheidendem Einfluß und hängt ihre Ausbildung in dieser Zeit sehr davon ab, ob das Leben dürftig ist oder reich, einförmig oder wechselvoll, ob die in dieser Zeit gewonnenen Sinneseindrücke, diese Elemente, aus denen alles psychische Leben sich entwickelt, scharf, klar und geordnet sind oder unbestimmt und verworren, ob die Kinder sich meist selbst überlassen aufwachsen, ob sie verderblichen Einwirkungen ausgesetzt sind, oder ob sorgsame, umsichtige Pflege ihnen zu teil ward; liefse sich daher im einzelnen viel sagen über die Wichtigkeit des frühesten kindlichen Alters auch für diesen speziellen Zweig der Ausbildung: um die uns durch das Thema gesteckten Grenzen nicht zu überschreiten, müssen wir auf eine detaillierte Behandlung dieser Gedanken verzichten und wollen uns darauf beschränken, von dem zu reden, was hier der Unterricht zu thun hat.

Die Geringschätzung der Einbildungskraft hat notwendig auch die

Aufgaben des Unterrichts ihr gegenüber verkennen lassen. Solange man ihre Thätigkeit noch für ein müßiges Spiel hielt, das der verstandesmäßigen Erfassung der Dinge hinderlich sei, glaubte man sie, so bald und so oft sie sich im Unterricht hervorwagte, bekämpfen zu müssen. Wie oft hat in solchem Unverstande „die alte Schwiegermutter Weisheit“, die als grämliche Schulmeisterweisheit eine ganz besonders widerliche Erscheinung ist, „das zarte Seelchen beleidigt.“ Das zarte Seelchen hat sich allerdings dafür bitter gerächt und zwar zum größten Schaden für die kindlichen Seelen selbst. Indem der trockene Unterricht die „Launen“ dieser „seltsamen Tochter Jovis“ verachtete, hat er der treuesten Bundesgenossin sich entäufsert. Denn, um das Bild zu deuten, wer ist es denn anders als die Einbildungskraft, die den Worten des Lehrers, diesen konventionellen Zeichen, erst ihre Wirkung sichert, indem sie im Bereiche des Bekannten die Bilder sucht, durch die jene erst Leben bekommen? Die Worte, welche die Einbildungskraft nicht mit den entsprechenden Vorstellungsbildern illustriert, bleiben leere Klänge. Von der Weisheit aber, die nur aus solchen leeren Worten besteht, will man im Ernste verlangen, daß sie das Gemüt in seiner Tiefe erfasse? Und ist nicht der Unterricht trotz Comenius, Rousseau und Pestalozzi auch heute noch vielfach nur ein solcher Wortunterricht? Da wird von fernen Ländern, von Bergen und Flüssen, von Hochebenen und Tiefebene, von Handels- und Fabrikstädten, von Bauten und Denkmälern geredet und dabei versäumt, aus der Heimat die sinnlichen Anschauungen zu entlehnen, welche unter rechter Anleitung die Linien und Farben liefern, durch die erst lebendige, anschauliche Bilder entstehen. Da wird von fremden Völkern, ihrer Lebensweise und ihren Einrichtungen erzählt und unterlassen, das Nahe, Gegenwärtige zum stellvertretenden Bilde des Entlegenen, Vergangenen zu machen. Da werden Regeln und Gesetze gegeben und gelernt und dabei nicht bedacht, daß sie nur einen Wert haben, wenn vorher die Phantasie die konkreten Fälle flüssig und beweglich gemacht hat, damit dann der Verstand aus ihnen selbstthätig das Allgemeingültige ableiten kann, und wenn ferner das Allgemeingültige an konkreten Fällen, welche die Phantasie zu erfinden hat, verwertet wird.

Damit aber die Phantasie solche Dienste leisten kann, darf sich der Unterricht mit dem nicht begnügen, was das Kind an Einbildungsvorstellungen zur Schule mitbringt, es hat durch Darbietung geeigneter Stoffe, solcher sowohl, die er eingehend durcharbeitet, wie solcher, die er der Privatthätigkeit zuweist, dieselbe zu mehren und zu kultivieren. Dabei ist wohl zu beachten, daß diese Stoffe an die kindlichen Einbildungsvorstellungen sich anschließen und das Kind allmählich erst, d. h. also in den nötigen Zwischenstufen, emporführen zu der reinen verstandesmäßigen, durch Denken begründeten Erkenntnis, denn diese letztere ist allerdings das Ziel, das wir betreffs der Auffassung der Dinge erreichen wollen.

Weil das Geistesleben der Kinder vor Anfang des eigentlichen Schulunterrichts zum überwiegenden Teile aus Einbildungsvorstellungen besteht, mit denen es die leblosen Dinge beseelt, um dann mit ihnen Umgang

zu pflegen,*) so müssen auch die ersten Unterrichtsstoffe, denen das freie kindliche Interesse sich zuwenden soll, dem Reiche der Phantasie entnommen werden. Das beste, was wir an phantasiereichen und doch kindlichen Stoffen besitzen, sind und bleiben Fabeln und Märchen, die wir auch noch aus anderen, hier nicht weiter zu erörternden Gründen als Erzählungsstoff in das erste Schuljahr verlegen und die, weil dem lauteren Quell einer gesunden Volkspoesie entsprungen, an Gesundheit und Reichtum ihrer Phantasievorstellungen alle für die Kinder gemachten Geschichtchen weit übertreffen. Wer nur solche oder noch nicht einmal diese dem Kinde im ersten Schuljahr giebt, weil er meint, es müsse mit dem Eintritt in die Schule das phantasiemässige Denken verbannt werden, der reicht dem Kinde Steine statt Brot und bedenkt nicht, daß es unmöglich ist, die Kinder gleich zu verständigen Leuten zu erziehen. Erst ganz allmählich, erst nach und nach darf die Schule das notwendige Gegengewicht gegen die vorzugsweise phantasierende Thätigkeit der Kinder einlegen, wenn sie nicht mit diesem Gegengewicht die eigentlichen Sprungfedern der Seele brechen will.

Märchen und Wirklichkeit bilden einen scharfen Kontrast. Es gilt daher einen Übergang vom ersten zur zweiten. Diesen Übergang bringt im zweiten Schuljahr die Geschichte Robinsons, die, in Einbildungsvorstellungen sich zu ergehen, reiche Veranlassung bietet, die zugleich dem kindlichen Auge das Verständnis für die wirklichen Dinge und ihre Bedeutung in einer Weise öffnet, wie das fesselnder und überzeugender für dieses Alter kaum sich denken läßt. Auch die Sagen, die wir im weiteren Verlaufe des Schulunterrichtes als erzählende Profanstoffe benutzen, und mit denen wir dem Geschichtsunterricht nach verschiedenen Seiten hin vorarbeiten, bieten sowohl der Phantasie, wie dem verständigen Erfassen der Dinge reiche Nahrung. Das gilt auch von der biblischen Geschichte und ganz besonders von dem ersten Teil derselben, der Patriarchenzeit. Wie die biblische Geschichte sowohl, wie auch die Profangeschichte ihre geist- und gemütbildende Kraft nur entfalten kann, wenn beim Unterricht in ihnen das, was sie zur Bereicherung und Ausbildung der Phantasie bieten, nicht vernachlässigt wird, davon wird später zu reden sein.

Für die Kultur der Einbildungskraft, damit sie zur Phantasie werde, ist der allerwichtigste Stoff die Poesie. Sie ist das deshalb, weil in ihr eine ideale, aus Phantasievorstellungen gebildete Welt — auch die der Wirklichkeit entnommenen Stoffe sind idealisiert und deshalb doch Erzeugnisse der dichterischen Phantasie — in einem Gewande, das an sich schon Wohlgefallen erweckt und das darum das Wohlgefallen am Inhalt verstärkt, dem Zögling entgegentritt. Eine sorgfältige Auswahl des für die Jugend Geeigneten ist dabei selbstverständliche Voraussetzung. Die

*) Man kann sich die phantasierende Thätigkeit eines geistig regsamen Kindes kaum bunt genug denken, und diese bunten Gestalten verleihen dem kindlichen Geistesleben den ihm eigentümlichen Zauber.

Werke unserer Dichter sind bekanntlich nicht für die Jugend geschrieben. Deshalb enthalten manche von ihnen Dinge, die für die jugendlichen Seelen nicht passen, die vielmehr wegen des bestrickenden Reizes, in dem sie der Jugend noch fernzuhaltende Dinge dem Leser vorführen, auf eine unreife Phantasie vergiftend einwirken können. Nicht als ob jedes erotische Verhältniß, das eine Dichtung vielleicht zum Mittelpunkt der Handlung gemacht hat, ein solches Gift enthielte. Zu grofse Prüderie in diesen Dingen pflegt das Gegenteil von dem zu bewirken, was sie erreichen will. Was wir im Auge haben, brauchen wir nicht weiter auszuführen. Aber das ist's nicht allein, was wir unter dem vergiftenden Einflufs, den poetische Erzeugnisse ausüben können, meinen. Zustände, Lebenslagen, Gemütsbeschaffenheiten, Begierden, Leidenschaften, für welche der Zögling ein Verständniss noch nicht haben sollte und die vielleicht außerdem noch der innern Wahrheit entbehren, Räsonnements über Einrichtungen, die er noch nicht beurteilen kann, Welt- und Lebensanschauungen, die dem im Unterricht ihm Gebotenen widersprechen, können, im Gewande von spannenden Erzählungen ihm nahe gebracht, seine intellektuelle, sittliche und religiöse Ausbildung schwer schädigen. Dafs wir dabei vornehmlich an die Romandichtung denken, deren Erzeugnisse, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, der Jugend am besten ferngehalten werden, ist wohl selbstverständlich. Auch die Jugendromänchen mit ihrem vielleicht spannenden, vielfach freilich auch unendlich faden und dann allerdings nicht phantasievergiftendem Inhalte schliessen wir nicht aus. Wäre der Schade, den sie stiften, auch nur der, dafs sie den Geschmack an gesunder Kost verderben, er ist doch grofs genug.

Nicht ohne Gefahr sind auch die nur im Kopfe des Dichters möglichen Räuber- und Jagdgeschichten, sondern eine die Phantasie übermäfsig aufregende Kost, welche bekanntlich die Knaben in einem gewissen Alter gierig verschlingen. Die Gefahr liegt in der innern Unwahrheit solcher Geschichten, die namentlich bei sehr erregbaren Naturen Unheil stiften kann. Das Unheil braucht noch nicht darin zu bestehen, dafs die Jungen Vaterhaus und Heimat verlassen und auf Abenteuer ausziehen, eine Folge solcher Lektüre, die manchmal sich wiederholt hat; auch das ist schon von Übel, wenn die durch solche Erzählungen überreizte Phantasie den richtigen Mafsstab verloren gehen läfst für die Beurteilung tüchtiger menschlicher Leistungen, die des Nimbus des ganz Ungewöhnlichen ermangeln. Knaben mit sehr reicher und lebhafter Einbildungskraft wird man daher solche Kost besser nicht reichen. Bei Naturen von sehr geringer geistiger Verdauungskraft kann solche Nahrung vielleicht — doch läfst sich dafür eine Garantie nicht übernehmen — als eine Art Arzneimittel günstig wirken.

Aber nicht nur der Stoff ist es, auf den es ankommt bei der so wichtigen Pflege der Phantasie. Von gleicher Bedeutung hierfür ist die Methodé des Unterrichts.

Sowohl auf den Stoff, wie auf die Form der Behandlung erstreckt sich das als das erste hier zu nennende Gebot, dafs der Unterricht stets

für klare, richtige und scharfe Sinnesauffassungen Sorge tragen soll. Diese sind, wie schon oben gesagt ist, die Elemente, aus denen sich zuletzt auch die Phantasiegebilde zusammensetzen. Durch die Qualität der ersteren ist der Wert, den die letzteren für die Geistesbildung haben, bedingt. Der Unterricht, der vornehmlich ihre Ausbildung zu besorgen hat, ist die Heimatskunde*). Fällt ihr doch die Aufgabe zu, für den späteren geographischen Unterricht, wie für Geschichte und Naturkunde die wichtigen Apperzeptionsvorstellungen herbeizuschaffen. Nötigung zu scharfem Sehen und Beobachten, Messen, Fixieren des Gesehenen und Gemessenen durch einfache Zeichnungen, klares und zusammenhängendes Aussprechen des so Gewonnenen: das sind die wichtigsten methodischen Forderungen an den heimatskundlichen Unterricht, wenn durch ihn die kindliche Phantasie geschickt gemacht werden soll, im späteren Unterricht, soweit derselbe sich auf Worte beschränken muß, diese Zeichen für die Dinge in die Sachen selbst zu übersetzen.

Das, was an richtigen und klaren Sinnesauffassungen der Seele durch die Heimatskunde zugeführt wird, der nach dieser Seite hin später die Naturkunde das Amt abnimmt, findet im Zeichenunterricht eine gerade für unsere speziellen Zwecke bedeutungsvolle Förderung und Erweiterung, und zwar um so mehr, je richtiger seine Methode ist. Indem er in aufsteigender Reihenfolge und unter begleitender Belehrung durch den Lehrer über die in ihnen zum Ausdruck kommenden Verhältnisse schöne Linien, Figuren und Körper auffassen und darstellen lehrt, bringt er der Phantasie eine Bereicherung, die deshalb so wertvoll ist, weil durch die Nötigung zum richtigen, ruhigen Sehen, wie durch die möglichst gute Darstellung des Gesehenen diese Formen notwendig auch für die eigene Phantasiethätigkeit, möge diese nur eine gedachte bleiben oder in künstlerischer Thätigkeit später praktisch verwertet werden, ein viel sichereres und zuverlässigeres Material ergeben, als wenn man sich vielleicht nur mit dem flüchtigen Anschauen derselben begnügt haben würde.

Ebenfalls auf Stoff und Form des Unterrichts bezieht sich die zweite Forderung, die wir auch von unserm Standpunkt aus an den Unterricht stellen, daß er nicht langweilig sein soll. Langeweile ist die größte pädagogische Sünde. Langweilig aber ist der Unterricht, der die Phantasiethätigkeit nicht anregt. Nur inwiefern dieser Gefahr auch durch die Unterrichtsmethode vorgebeugt werden kann, ist jetzt zu besprechen.

Vorausschicken will ich hier die Bemerkung, daß es zum Teil recht unbedeutende Mittel zu sein scheinen, welche unsere Zwecke erreichen helfen sollen. Aber einmal setzt sich die komplizierte Erziehungsarbeit aus vielen kleinen Faktoren zusammen, und dann ist nicht zu vergessen, daß die Erziehungsmaßregeln, zu denen auch die methodischen Gesetze für den Unterricht gehören, oft einer ganzen Reihe von Zwecken dienen. Das Gesagte gilt namentlich von dem ersten, was hier zu nennen ist.

*) Die Frage, ob die Heimatskunde als besondere Disziplin auftreten solle oder nicht, können wir hier unerörtert lassen.

Um den Vorrat von Vorstellungen, die der Aneignung des Neuen als apperzipierendes Material dienen sollen, in Bewegung zu setzen und um ihnen die Richtung auf das Ziel zu geben, das erarbeitet werden soll, muß bei jeder Unterrichtseinheit das Ziel, und, wenn sie eine gröfsere ist, die eine Reihe von Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt, müssen ausserdem noch Teilziele an die Spitze gestellt werden. Weil bei solcher Zielangabe das Kind notwendig nicht nur die Fragen aufwirft: Was wird da geschehen? Wie ist das zu erreichen? sondern weil es dann auch aus dem eigenen Gedankenvorrat das herbeiholt, was ihm die Antwort auf diese Fragen finden hilft, ist das ein nicht zu unterschätzendes Erregungsmittel der Phantasiethätigkeit. Wollte man das Herbeiholen der für das Verständnis des Neuen wachzurufenden älteren Vorstellungen dem Kinde allein überlassen, so würde dieser Prozeß nur sehr unvollkommen verlaufen. Der Lehrer hat diese Reproduktionen, die immer den Charakter der phantasierenden Thätigkeit an sich tragen werden, zu leiten, und zwar schon deshalb, weil dabei auch manches Verkehrte zurückzuweisen ist. Je selbständiger dabei die Kinder sind, um so besser.

Solche Selbständigkeit ist nun auch beim zweiten Teil der Unterrichtsarbeit, bei der es sich darum handelt, das Neue aufzufassen, eine Hauptbedingung für die möglichst richtige und vollständige Auffassung. Sie macht zugleich an die kindliche Einbildungskraft allerhand Ansprüche. Willmann spricht in seinen bekannten pädagogischen Vorträgen hier von einer „Phantasie der Praxis“, welche der Unterricht anregen soll. Der Ausdruck ist, so widersprechend er erscheint, doch recht glücklich gewählt. Bei historischen Stoffen soll das Kind sich Fragen aufwerfen und zu beantworten suchen wie: Was wird man thun? Wie wird man sich helfen? Wird der Versuch gelingen? Warum muß er mißlingen? u. a. m. In der Geographie soll es sich Fragen zu stellen gewöhnt werden, wie die: Welche Richtung wird der Fluß nehmen? Warum liegen hier viele, warum dort wenige Städte? Werden hier viel oder wenig Menschen wohnen? Warum treibt diese Stadt Handel? Welche Produkte werden sich hier finden? Womit werden sich die Bewohner des Landes beschäftigen? und ähnliche. In gleicher Weise läßt sich auch in anderen Disziplinen verfahren. Dafs damit in den Unterricht mehr Leben kommt, als wenn der Lehrer einfach das alles giebt, wird jeder gern zugeben. Und worin besteht dieses Leben anders als in der regen Phantasiethätigkeit des Kindes? Dafs aber diese Phantasiethätigkeit, soweit sie Irrwege eingeschlagen hat, sofort ihre Korrektur findet, darin liegt ein weiterer Segen. Es ist kein geringerer, als der, dafs mit der Überleitung aus dem Gebiet des blofs Möglichen in die Wirklichkeit die Einbildungskraft zur Phantasie verklärt, das blofs phantastische Denken der Kinder allmählich zu einem logischen Denken umgebildet wird.

Eine gute Methode kann, weil sie die Phantasie des Kindes in Anspruch nimmt, die Unterrichtserfolge, wie die Freude an der Arbeit in ausserordentlicher Weise mehren selbst bei einer Disziplin, bei der man wohl am wenigsten geneigt ist, die Phantasie eine Rolle spielen zu lassen,

nämlich bei der Mathematik. Ist doch beim Rechnen, wenn man das sogenannte Kopfrechnen, wie sich's gehört, immer in den Vordergrund stellt, das selbständige Kombinieren, das Aufsuchen von den Verhältnissen der Zahlengrößen und von ihren Beziehungen zu einander vorzugsweise eine Phantasiethätigkeit, die unter die stete Kontrolle des Verstandes gestellt werden muß. Wird doch in der Geometrie die wichtige mathematische Phantasie am besten dadurch ausgebildet, daß man die Gesetze finden läßt nicht bloß an wirklichen Körpern und an den an die Tafel gezeichneten Figuren, sondern auch an bloß gedachten. Das selbständige Variieren der Aufgaben ist hier wie dort nicht bloß eine unentbehrliche Hilfe für die in der Sache selbst liegenden Unterrichtsaufgaben, sondern ebenso für die Kultur der Phantasie.

Aber noch weiter muß der Unterricht die Phantasie in seinen Dienst ziehen, wenn er die gewünschten Erfolge erreichen soll, und wird dadurch anderseits auch wieder ihre Ausbildung befördern.

Wenn der Unterricht den ihm zukommenden Beitrag zur Willens- und Charakterbildung geben will, dann muß ihm die Erweckung des vielseitigen Interesse die nächste Aufgabe sein. Außer der bereits besprochenen Anknüpfung des Unterrichtsstoffes an den kindlichen Gedankenkreis hat das vielseitige Interesse zur unerläßlichen Voraussetzung die Vertiefung in jenen. Bloß oberflächliches Kennenlernen der Dinge erzeugt keine Wärme. Diese aber allein ist die Temperatur, bei der Charaktere sich entwickeln. Mag sich's nun handeln um die Betrachtung eines Naturobjektes oder um die Schilderung eines Landes oder um die Erzählung von dem, was einzelne Menschen oder ganze Völker erstrebt oder erreicht oder erduldet haben, immer wird das lebendige Interesse, welches der Unterricht daran erwecken oder stärken soll, davon abhängen, inwieweit es gelingt, den Zögling in die Sachen sich versenken zu lassen, die Vorgänge, Thaten, Zustände anschaulich vor seinem Auge vorüberzuführen. Das aber ist ohne rege Phantasiethätigkeit nicht möglich. Zunächst natürlich hat solche Thätigkeit der Lehrer zu entfalten. Anschaulich schildern kann nur der, dem die Sachen selbst anschaulich vor der Seele stehen. Aber auch die Phantasiethätigkeit der Schüler selbst muß hinzukommen. Das kann der Unterricht bewirken, wenn die durch eine geschickte Zielangabe begonnene Thätigkeit in der weiteren Unterrichtsarbeit fortgesetzt wird, wenn der Schüler aus dem eigenen Erfahrungskreis möglichst viel hinzuzufügen, selbst Fragen aufzuwerfen und zu beantworten veranlaßt, wenn er für den Fortschritt der Betrachtung selbst die Gesichtspunkte aufzustellen geübt, wenn er auch in das Detail der Dinge, der Szenen, der Örtlichkeiten, der Sitten und Gebräuche eingeführt, wenn er an den darzustellenden Handlungen als Mitüberlegender, Mitratender, Mithandelnder teilzunehmen gewöhnt wird. Allerdings nimmt ein so in die Tiefe gehender, den Schüler zu steter Mitarbeit heranziehender Unterricht viel Zeit in Anspruch, doch wird daran nur der Anstoß nehmen, der noch von dem Vorurteil befangen ist, daß die Menge des Stoffes es sei, worauf es ankomme, während doch gerade diese Stoffmenge der Krebs Schaden unseres

Schulwesens noch ist. Bei solcher Vertiefung in den Stoff, die nur bei reicher Thätigkeit der Phantasie möglich ist, vollzieht sich eben durch diesen Stoff, der von den Einbildungsvorstellungen zum Teil recht weit abweicht, eine Umbildung der Phantasie, insofern die den Dingen entsprechenden Vorstellungen allmählich das Übergewicht über die Einbildungsvorstellungen erlangen. Diese Umbildung vollzieht sich allmählich und fast unbewusst, daher auch ohne den Schaden, der für das Gemütsleben daraus erwachsen kann, wenn die innere und die äußere Welt in schroffem, unvermitteltem Gegensatz aufeinandertreffen.

Es ist ein weiteres Stück der ganzen Bildungsarbeit, das Wissen der einzelnen Dinge in begriffliche Einsicht umzusetzen; denn das, was die Bildung ausmacht, ist vorzugsweise das Allgemeingültige, Gesetzmäßige. Ist nun die Begriffsbildung zuletzt Sache des Verstandes, die den Begriffen zu grunde liegenden Gemeinbilder, die durch die Zusammenstellung vieler einzelner Dinge sich bilden, sind, weil diese Zusammenstellung Sache der Phantasie ist, Erzeugnisse der letzteren, ein solches Zusammenstellen selbst aber wieder ein Bildungsmittel für sie.

Weil auch der Unterricht in letzter Linie das Wollen bilden soll, muß er dafür Sorge tragen, daß zum Wissen das Können hinzukomme, denn das Wollen hat das Bewußtsein des Könnens zur Voraussetzung. Diesem Zwecke dienen in der Schule alle selbständigen Arbeiten, die der Unterricht anregt. Ich will hier nur an die für den Unterricht wichtigsten, die stilistischen, erinnern. Auch in ihren bescheidenen Anfängen schon sind das Reproduktionen mit allerlei Veränderung in der ursprünglichen Anordnung der Reihen. Mit der wachsenden Kraft muß die selbständige Gestaltung mehr und mehr in den Vordergrund treten oder mit anderen Worten: die Phantasie muß dabei selbstthätiger werden. Auch hier ist ganz allmählicher Fortschritt nötig. Wer von der kindlichen Phantasie bei den schriftlichen Arbeiten zu viel verlangt, kultiviert statt ihrer leicht die Phrase; wer umgekehrt seine Ansprüche zu niedrig stellt, bringt die Schüler um ein wichtiges Mittel, die Phantasie zu bilden. Dasselbe besteht in der Nötigung, aus dem Umfange des Gedankenkreises die für die speziellen Zwecke geeigneten Vorstellungen zusammenzusuchen, das Zufällige abzusondern, das Charakteristische hervorzuheben, das Gefundene zu ordnen, den innern Beziehungen und Verbindungen nachzugehen, die Dinge vielleicht auszuschmücken u. dgl. m., kurz in einer phantasierenden Thätigkeit, die auf Schritt und Tritt vom Verstande geleitet wird und die dadurch selbst an Energie und Sicherheit gewinnen muss*).

*) Wenn wir oben eine scharfe Grenze zwischen unveränderter und veränderter Reproduktion oder zwischen Gedächtnis und Phantasie nicht anerkennen konnten, so wird uns das auch bei der Kontroverse, ob die Aufsätze nur Reproduktionen oder ob sie auch Produktionen sein sollen, die Antwort erleichtern. Es handelt sich gar nicht um ein „ob oder ob nicht“, sondern nur um ein „mehr oder weniger“. Der Unterricht, der im Anfang recht zufrieden sein kann, wenn die schriftliche Reproduktion recht treu ist, braucht sich gar nicht zu sorgen, was er anfangen soll, wenn er an die bedenkliche Grenze kommt. Sorgt er nur dafür, daß das „wenig“ ein „viel“ werde, dann hat er seine Schuldigkeit gethan.

Das wichtigste Können ist das sittliche Können. Auf dieses freilich steht dem Unterricht ein direkter Einfluß nicht zu gebote. Was er an edlen Vorbildern dem Zögling bietet, ist nur eine indirekte Hilfe, die, gut angewendet, allerdings viel Segen stiften kann. Aber daneben kann er noch ein weiteres thun. Auch der Wille hat nicht bloß sein Gedächtnis, sondern auch seine Phantasie. Alles Wollen setzt, wie oben näher ausgeführt wurde, ein Durchlaufen einer Reihe von Gliedern, die aus den einzelnen Stadien der Willensakte gebildet sind, voraus. Daraus folgt, daß es auch ein Wollen bloß in Gedanken oder ein phantasiertes Handeln giebt. Das Verfolgen vom Wollen anderer Personen, das Sichversetzen in die Stelle der andern ist die Vorstufe. Ihr muß als zweites das folgen, daß der Schüler in Gedanken selbst in die Lage eines Wollenden sich versetzt, daß er in seiner Phantasie die Reihe vom Entschluß bis zur Ausführung durchläuft. Hat er das oft gethan, dann bildet sich gewissermaßen ein Gedächtnis der Phantasie, und es wird ihm später, wenn er selbst in gleiche oder ähnliche Lage, wie die bloß gedachte, kommt, diese Reihe auch wirklich zu durchlaufen, eher gelingen, als wenn ihm das als etwas ganz Neues entgegentritt. Zu solchem Wollen in Gedanken, zu einem solchen phantasierten Handeln muß daher der Unterricht Gelegenheit geben, die sich dem Suchenden zur Genüge bietet*).

Wer den Gedankenkreis des Zöglings beherrscht, der hat diesen selbst in seiner Gewalt. Darin liegt die Bedeutung des Unterrichts für die Erziehung, es liegt in der Unmöglichkeit seines ausschließlichen Einflusses zugleich die Schranke für seine Wirkung. Neben den vom Unterricht bearbeiteten Gedanken füllen die Seele des Zöglings noch viele andere Gedanken. Auch sie haben in der Phantasie zum guten Teil ihre Wurzel und erlangen, durch sie genährt, ihre Macht in der Seele. Vermag die Zucht nicht schädliche Elemente fernzuhalten, dann können diese, besonders wenn ihnen in Neigungen und Trieben starke Hilfen zugeführt werden, leicht den Einfluß des Unterrichts paralysieren. Bemächtigen sich solche Elemente der jugendlichen Phantasie, wird die so auf verderbliche Bahnen gelenkte Phantasie durch wirklichen Umgang, wie durch den, welchen aufregende, Geschmack und Sittlichkeit verderbende Lektüre bietet, weiter genährt, wird sie durch unlautere Begierden und verwerfliche Leidenschaften unterstützt, und fördert sie umgekehrt wieder diese, denn auch Begierden und Leidenschaften verdanken ihre Existenz und ihr Wachstum zum guten Teil der Phantasiethätigkeit, dann wird der beste Unterricht für die Bildung von Geist und Charakter wenig leisten. Aber es ist nun einmal das die Natur der sittlichen Weltordnung, daß das Böse keinem

*) Auf die Bedeutung des „phantasierten Handelns“, d. h. des Handelns nur in Gedanken, zu welchem der Unterricht Veranlassung geben soll, mußte schon in der Arbeit „Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht“ (vgl. die erste Reihe der „Päd. Fragen S. 17“) und wird weiter in der Arbeit „Die Erziehung zum Wohlwollen“ hingewiesen werden. Während an den genannten Stellen auf das Wort „Handeln“, muß hier auf das Wort „phantasiert“ der Nachdruck gelegt werden.

Menschen fern bleibt. Erst im eigenen Kampf gegen die Macht der Sünde wird die sittliche Kraft gewonnen, in der die Tugend besteht. Indessen diese Schranke für die Erziehung und namentlich auch für den so wichtigen Teil derselben, den Unterricht, mindert nicht seine hohe Bedeutung. Je besser er ist, um so wirksamer muß notwendig sein Einfluß sein. Das Böse läßt sich nur überwinden mit Gutem. Auch die bösen Gedanken und Bestrebungen im Menschen sind nur zu überwinden durch die Erweckung guter Gedanken und durch die Pflege des auf das Gute gerichteten Wollens. Und nur ein Unterricht, der recht viele solche Gedanken erweckt und aus ihnen ein wohlgeordnetes Ganzes macht, und der alle seine Maßregeln so trifft, daß sie ein solches Wollen pflegen, darf ein guter genannt werden. Seine Qualität darf man freilich nicht bloß nach dem Ergebnis der Prüfungen, in denen leider noch viele die Krönung des ganzen Unterrichtsgebäudes erblicken, statt sie als notwendiges Übel anzusehen, taxieren wollen. Das, was mehr wert ist, als das bloße Wissen: eine richtige Lebensauffassung, lebendiges Interesse für die Wunder der Natur, wie für das Wohl und Wehe unserer Mitmenschen, fromme Gesinnung und ein den höchsten und edelsten Gütern zugewendetes Streben, das also, was der erziehende Unterricht als Ziel sich gesetzt hat, entzieht sich der äußerlichen Schätzung. Die genannten Dinge sind das Material, aus welchem der sittliche Wille sich bilden muß, der, wenn die Jahre der Erziehung vorüber sind und die Verantwortung von den fremden Schultern auf die eigenen genommen werden muß, auch die eigene Phantasie in Zucht nimmt und in ihr erhält, daß sie statt des großen Schadens, den sie, irregeleitet und mit unedlen Bildern gefüllt, auch dem reiferen Lebensalter noch bringen kann, den Segen stiftet, daß sie das Leben reich erhält, auch wenn seine äußere Gestalt eine dürftige bleiben sollte.

Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht.

Man mag das letzte Ziel aller erziehlichen Einwirkung bezeichnen, wie man will, immer wird, vorausgesetzt, daß die Zielangabe eine richtige ist, ein Doppeltes darin enthalten sein müssen: die Ausbildung der richtigen Einsicht und die Erzeugung des auf das Gute gerichteten Willens. Beide Teile, in welche das Ziel der Erziehung somit zerfällt, sind nicht von gleichem ethischem Werte. Der auf das Gute gerichtete Wille besitzt höheren Wert, als jede Einsicht. Der ethische Wert der letzteren wird nur bestimmt durch den Dienst, den sie dem ersteren leistet. Deshalb muß alle Einsicht, welche die das höchste Ziel stets im Auge behaltende Erziehung zu kultivieren sucht, darauf berechnet sein, in letzter Linie solchen Dienst zu leisten. Dieser Dienst kann abermals ein doppelter sein. Die zu kultivierende Einsicht kann sich auf die Beschaffenheit des Willens selbst, den die Erziehung direkt oder indirekt bilden will, oder auf die Mittel erstrecken, die der Wille zur Verwirklichung seines Inhalts braucht. Den größeren Wert besitzt aber hier wieder die erstere. Der Einsicht in die Mittel kommt erst eine sekundäre Bedeutung zu; denn die Einsicht in die Mittel, deren ein Wille bedarf, welcher seinen Inhalt verwirklichen will, ist an sich ethisch wertlos, wenn die Einsicht fehlt, wie der Wille beschaffen sein muß, dem das Prädikat „gut“ zugesprochen werden soll. Solche Einsicht aber ist die sittliche Einsicht.

Die Bildung der Einsicht ist Sache des Unterrichts. Will derselbe erziehend einwirken, dann muß er die Ausbildung der Einsicht in das, was zu einem guten Willen gehört, als eine seiner Hauptaufgaben betrachten. Thut er das nicht, ist ihm seine vornehmste Aufgabe die Ausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten ohne Rücksicht auf ihre Bedeutung für die Sittlichkeit, vielleicht also nur mit Rücksicht auf deren Verwertung im praktischen Leben, von welcher Rücksicht z. B. die Fachschule sich leiten lassen muß, dann ist er kein erziehender Unterricht. Er mag dann immerhin gelegentlich auch sittliche Verhältnisse behandeln und damit in Wirklichkeit auf die Bildung der sittlichen Einsicht einwirken, auf den Namen eines erziehenden Unterrichts, d. h. eines Unterrichts, welcher vor allem erziehen will, hat er deshalb noch keinen Anspruch. Der Unterricht, welcher diesen Namen mit Recht führt, muß

deshalb in erster Linie die sittliche Einsicht und dann erst die Einsicht, der im Vergleich zu jener nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt, zu bilden sich angelegen sein lassen.

Weil aber die sittliche Einsicht nur eine Vorstufe zu der höheren Stufe des sittlichen Wollens ist, so wird der erziehende Unterricht, um auch zur Erreichung dieses höheren Zieles seinen Beitrag zu geben, die sittliche Einsicht zugleich in der Weise auszubilden suchen, daß die Einsicht zum Wollen übergehen kann. Welche weiteren Aufgaben daraus für den Unterricht sich ergeben, das im einzelnen darzulegen, ist nicht der Zweck, an welchen bei dem oben gestellten Thema gedacht war. Der Zweck desselben ist nur die Erörterung, was für die Bildung der sittlichen Einsicht an sich im Unterricht zu geschehen habe.

Da die Einsicht im Urteil, die sittliche Einsicht also im sittlichen Urteil am deutlichsten sich ausdrückt, so kann man auch die Bildung des sittlichen Urteils als diese Aufgabe bezeichnen.

Überall da, wo die Bedeutung des Unterrichtes für die Erziehung noch nicht in voller Klarheit erkannt war, wo man also auch in solchen Schulen, die ihrer Natur nach Erziehungsschulen sein sollten, die Mittheilung von Kenntnissen und die Ausbildung von Fertigkeiten für die Hauptaufgabe gehalten hat und noch hält, ist deshalb doch die Ausbildung der sittlichen Einsicht nie ganz vernachlässigt worden. Die Kenntnis der ethischen Gesetze, unter deren Herrschaft das Leben der Einzelnen und der Gesamtheit erst menschenwürdig sich gestalten kann, erschien von jeher so notwendig als ein wichtiges Stück der Bildung, daß man sich der Aufgabe, sie zu kultivieren, naturgemäfs nicht entschlagen konnte. So lange aber diese Aufgabe zwar für sehr wichtig, aber im Grunde doch als nur gleichwertig mit der Ausbildung der übrigen Kenntnisse gehalten wurde, konnte sie zu dem Recht und der Bedeutung in der gesamten Geistesbildung nicht kommen, die sie erlangen muß, wenn der Unterricht erziehen, nicht aber blofs Kenntnisse und Fertigkeiten ausbilden will. Die notwendige Folge einer solchen Koordination mußte die sein, daß man diese Seite Bildung dem Zweige des Unterrichts überliefs, der ausschließ- lich diesem Zwecke zu dienen bestimmt ist, nämlich der ethischen Seite des Religionsunterrichts, daß man aber bei den übrigen Zweigen des Unterrichts vielleicht nur gelegentlich einmal das ethische Gebiet mit berührte. Kommt dann noch dazu, daß infolge der Überschätzung der blofsen Kenntnisse der zu bewältigende Wissensstoff ungebührlich wächst, und daß deshalb die zur Bewältigung desselben nötige Arbeit als Druck empfunden wird, so kann die schädliche Rückwirkung auf diese Seite des Unterrichts nicht ausbleiben. Auch sie muß unter diesem Drucke leiden, und das um so mehr, wenn man die Methode einer Überhäufung mit Wissensstoff, vielleicht in der Form eines übermäfsig grofsen Memorierstoffes, auch hierauf anwendet und davon das Heil erwartet. Das aber muß weiter die Folge haben, daß durch den Unterricht das nicht erreicht wird, was doch erreicht werden soll.

Aber stimmt dann auch mit dieser Behauptung unsere Erfahrung

überein in betreff der Ausbildung des sittlichen Urteils? Kann man nicht im Gegenteil, wie man das sonst so gern thut, sich rühmen, daß man infolge der Hebung unseres Schulwesens es auch hier so überaus weit gebracht habe? Sind die Schäden im sittlichen Leben unserer Generation, die man, auch ohne Pessimist zu sein, beklagen muß und deren Auswüchse uns zwar noch nicht berechtigen, im allgemeinen schon einen Rückgang gegen frühere Zeiten zu konstatieren, aber den besonnen Urteilenden auch vor der Illusion behüten, daß es mit der Besserung rapid vorwärts gehe, nicht vielmehr auf Rechnung des herrschenden Zeitgeistes mit seinem materiellen Sinn und seinem Jagen nach flüchtigem Lebensgenuß zu setzen und nicht auf Rechnung der mangelnden sittlichen Einsicht? In der That, so wenig das Wissen von dem, was recht ist, das richtige Wollen und Thun garantiert, so wenig darf man auch die sittlichen Gebrechen allein aus dem Mangel an sittlicher Einsicht erklären wollen. Ist doch auch mit dem Wollen des Guten das Vollbringen desselben nicht gesichert. Und doch ist das Wissen die erste Stufe des Wollens, das letztere aber nicht möglich, wenn das erstere fehlt. Daß dieses aber in weiten Kreisen höchst mangelhaft ist, daß vielfach noch eine erschreckende Roheit im sittlichen Urteil herrscht, dafür braucht man sich nicht bloß auf die traurigen Erfahrungen unserer Strafrichter zu berufen, die Urteile über die Bedeutung des Besitzes, über die scharfe Grenze zwischen dem Mein und dem Dein, über die Heiligkeit der Wahrheit, über Recht und Billigkeit, über den Wert der irdischen und den Wert der idealen Güter, über das Verhältnis von Form und Inhalt ethischer Verhältnisse, über die Gefahr der Verwechselung von Schein und Sache, über das, was man nach ethischen Gesetzen thun und unterlassen, haben und entbehren, dulden und nicht dulden soll, ist auch in den Kreisen derer, die sich gern die Gebildeten nennen, vielfach noch so falsch, daß ein guter Teil der sittlichen Schäden, an denen unsere Zeit krankt, zunächst in diesem Mangel seine Erklärung findet.

Und sollte die Schule sich ganz freisprechen dürfen von der Schuld an diesem Mangel? Sie darf es nicht, wenn sie in der Gleichstellung der übrigen Kenntnisse mit dem sittlichen Wissen die Bedeutung des letzteren nicht voll anerkannt hat. Sie darf es nicht, wenn sie auch auf diesem wichtigsten Gebiete der intellektuellen Ausbildung mit einer Überfülle von Stoff die Wirkung desselben hemmt. Sie darf es endlich nicht aus einem dritten, besonders schwerwiegenden Grunde.

Was von allem Unterricht gilt, daß die damit erzielte Einsicht in die Geistesbildung nur dann wirklichen Wert besitzt, wenn diese Einsicht nicht bloß etwas Mitgeteiltes, sondern etwas in der Seele des Zöglings unter dessen Mitarbeit Entstandenes ist, das gilt in hervorragender Weise von dem Teil des Unterrichts, der das sittliche Urteil bilden soll. So lange der Zögling hier nur fremde Urteile, und seien dieselben auch durch die noch so hoch stehende Auktorität des Lehrers oder durch noch höher stehende Auktoritäten gestützt, anzunehmen und sich anzueignen veranlaßt wird, entsteht kein sicheres, dauerndes Eigentum. Das wird es erst,

wenn diese Urteile seine eigenen Urteile sind, d. h. wenn er sie selbst gefunden und sich erarbeitet hat. Kommt dann zu dem in eigener Arbeit gefundenen und damit erst zu einem wirklichen geistigen Eigentum gewordenen Urteil die fremde Auktorität hinzu, wird dann die so gewonnene Einsicht, die er zunächst auch in einer selbsterzeugten, wenn vielleicht auch noch unvollkommenen Form aussprechen muß, in eine besonders bezeichnende, klassische Form gekleidet, deren Schönheit an sich schon das Wohlgefallen erwecken und die Freude an dem Selbsterarbeiteten vermehren kann, und deren Wert damit noch erhöht wird, daß auch sie durch eine bedeutende Auktorität gestützt ist, dann kann die fremde Auktorität die Wirkung allerdings wesentlich verstärken.

Gerade bei dem für unsern Zweck wichtigsten Zweig des Unterrichts, nämlich dem Religionsunterricht, und also auch bei dem Teil desselben, dessen specielle Aufgabe die Bildung des sittlichen Urteils ist, hat man diesen Weg, die auszubildende Einsicht zu einem wirklichen Eigentum des Schülers zu machen, oft nicht eingeschlagen und thut das auch jetzt keineswegs überall. Wenn man die allgemeine Wahrheit, sei diese nun eine ethische oder irgend eine andere, zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht; wenn die unterrichtliche Behandlung nur eine grammatische oder sonstige sprachliche Analyse ist, wobei man die Begriffe möglichst sauber zu zergliedern und scharf zu definieren sucht, so bleibt jene doch dem Zögling etwas Fremdes; in das Innere seines Wesens dringt sie, ein Teil seines Denkens wird sie nicht. Mag man z. B. das 5. Gebot in dieser Weise behandeln und dabei haarscharf den Unterschied zwischen feinem und grobem Mord und zwischen den verschiedenen Unterabteilungen, in welche jeder dieser Gattungsbegriffe wieder zerfällt, feststellen und dafür sorgen, daß diese Unterschiede dem Zögling auch zum klaren Bewußtsein kommen, und daß er davon Rechenschaft ablegen kann; mag man beim 7. Gebot alle die Möglichkeiten, in denen ein Mensch seine Mitmenschen um ihr Eigentum bringen kann, eingehend erörtern, sodaß womöglich keine Form der Spitzbüberei dem Auge des Zöglings verborgen bleibt; eine wirklich wertvolle Einsicht in das Sündhafte der Übertretung dieser Gebote, eine Einsicht, die so Eigentum ihres Besitzers wird, daß sie demselben im Falle der Versuchung als ein Schutz sich erweist, erzielt man damit nicht. Mag man den schönsten Bibelspruch von dem Glauben, aus dem die Gerechtigkeit kommt, oder die inhaltreichsten Bibelworte, welche die Genesis der Sünde beschreiben, in dieser Weise mit der größten katechetischen Kunst behandeln, einen Einblick in das Wesen des Glaubens oder in das Wesen der Sünde, daß der Zögling zugleich erkennt, was ihm an solchem Glauben selbst noch fehlt, und was er an sündhaftem Denken und Wollen selbst in sich trägt, ein ethisches Urteil, das eine zwingende Macht auf ihn selbst ausübt, sodaß er nun wirklich auch den eigenen Zustand seines Herzens daran mißt, wird es damit noch nicht. Die Worte, seien sie auch noch so schön und inhaltreich, bleiben für ihn doch meist leere Worte, und die Gedanken, die darin ausgesprochen werden, doch nur fremde Gedanken.

Man verspricht sich und erwartet bei dieser Art des katechetischen Unterrichtes viel davon, daß die heiligen Forderungen der Ethik von dem Kinde als Ausflüsse des göttlichen Willens aufgefaßt werden, daß es in der Ehrfurcht vor der göttlichen Auktorität den Geboten sich unterwirft und sie befolgt, und es soll nicht geleugnet werden, daß diese Auktorität namentlich auf frühen Altersstufen solche Wirkung üben kann. Eine nachhaltige Wirkung solcher Auktorität, bei der das Befolgen der ethischen Gesetze mehr als ein bloß legales Handeln, bei der es vielmehr ein sittliches Handeln wird, ist doch erst dann möglich, wenn zuvor der Zögling in seiner eigenen innern Erfahrung die rechte Beurteilung vom Wert oder Unwert einer Gesinnung oder Handlungsweise aufgefunden und sie, um dieselbe sich auch recht klar zu machen, ausgesprochen hat.

Wenn aber die eben beschriebene Form des katechetischen Unterrichtes, von der hier freilich nur eine ihrer Seiten und noch keineswegs alle ihre Fehler beleuchtet sind, diese Form des Unterrichts, die sich vom Katechismusunterricht auch auf andere Unterrichtszweige übertragen und hier, und zwar nicht zum wenigsten gerade bei denen, welche der ethischen Bildung dienen sollen, die Früchte, die ein richtiger Unterricht bringen soll, hat verkümmern lassen, nicht die richtige ist, welche ist es denn? Die Antwort auf diese Frage ist der Kernpunkt des gewählten Themas. Sie ist in der Hauptsache bereits gegeben. Nur die Form des Unterrichts kann die richtige sein, welche die Einsicht, in unserem Falle also die ethische Einsicht, nicht giebt, sondern sie entstehen läßt und dafür sorgt, daß das sittliche Urteil nicht ein fremdes bleibt, sondern ein eigenes wird. Um diese Antwort aber auszuführen und sie damit zu verdeutlichen, müssen wir etwas weiter ausholen.

Mit einem, je nach dem Lebenskreise, dem sie entstammen, ärmeren oder reicheren Vorrat an sittlichen Vorstellungen treten die Kleinen in die Schule ein*). Die Mehrzahl dieser Vorstellungen erscheint zunächst nur in der Form von sittlichen Gefühlen, denen, wie den meisten Gefühlen, noch eine gewisse Unklarheit anhaftet. Manche haben sich bereits zur Klarheit des Urteils erhoben. „Das ist gut“, „das ist brav“, „das ist recht“, „das ist nicht gut“, „das ist nicht brav“, „das ist nicht recht“ haben die Kinder zunächst nur den Eltern oder älteren Geschwistern nachgesprochen. Bald haben sie auch selbst schon diese Urteile gefällt über fremdes Thun oder über sich selbst. Bei den meisten, die das schulpflichtige Alter erreicht haben, sind damit die Kategorien des sittlichen Urteils wohl erschöpft. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, diese Kategorien allmählich zu klären und zu erweitern. Vergeblich würde

*) Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigentümlichen Wert der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, in's geistige Auge fiel; aber wie verschieden die Intensionen und die Summe dieser Auffassungen! Wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen und der Effekt auf das Ganze des Gemütes! Herbart, Pädagog. Schriften. Ausg. von Willmann I S. 479.

man das mit allgemeinen Betrachtungen und Lehren zu erreichen suchen. Diese sind namentlich in der frühen Jugend durchaus ungeeignet, den Sinn für das Sittliche zu erwecken. Nur an konkreten Stoffen hat sich derselbe bisher gebildet und kann er sich weiter entwickeln. Die Tatsache, daß die Orientierung an anderen der Orientierung an uns selbst vorausgeht, ist für den Lehrer ein Fingerzeig, daß er auch das Urteil über gut und böse, Recht und Unrecht zunächst an dem, was andere thun, nicht aber an der Kinder eigenem Thun zu bilden sucht, auch schon aus dem Grunde, weil dort das Urteil nicht durch allerlei egoistische Rücksichten getrübt wird. Nicht bloß, weil davon erst das Verständnis von dem Thun und der Sinnesweise der andern abhängt, muß dabei aber von Anfang an die eigene Erfahrung der Kinder mit herangezogen werden, sondern hauptsächlich auch deshalb, damit sie die Urteile über die sittlichen Verhältnisse, die sie an fremden Personen gewonnen haben, auf ihr eigenes Denken und Handeln zu beziehen sich gewöhnen. Nur auf diese Weise können die selbstgefällten sittlichen Urteile allmählich zu einer Macht im eigenen Herzen werden, der die sittliche Beurteilung nicht nur andern, sondern auch sich selbst gegenüber zum Bedürfnis wird. Die andern, über welche das Kind ein sittliches Urteil fällen soll, dürfen aus mehr als einem Grunde nur Personen sein, mit denen das Kind durch den Unterricht selbst erst Bekanntschaft anknüpft.

Nicht darauf kann es uns aber ankommen, daß die Kinder überhaupt sittliche Urteile über andere fällen lernen, sondern daß diese Urteile zugleich klar und bestimmt sind. Klarheit und Bestimmtheit können diese aber nur erlangen, wenn die Personen, über welche geurteilt werden soll, und die Verhältnisse, in welchen sich jene bewegen, einfach genug sind, um dem kindlichen Verständnis den sittlichen Gehalt nahe zu bringen. Sie müssen zugleich das Interesse des Kindes ganz in Anspruch nehmen, da nur unter dieser Voraussetzung das Urteil zugleich Wärme und Kraft bekommt. Weil erfahrungsmäßig die sogenannten moralischen Erzählungen das nicht thun, acceptieren wir auch aus diesem Grunde die für die ersten Schuljahre von Ziller empfohlenen Erzählungsstoffe.

Es würde nur auf einem Mißverständnisse beruhen, wenn man die Befürchtung aussprechen wollte, die Kinder würden zum Räsonnieren angeleitet, wenn wir sie bei jedem Schritt der Erzählung nötigen wollten, Gericht zu halten über die handelnden Personen, die wir ihnen vorführen. Nichts liegt uns ferner, als das letztere zu wollen. Nur das sei zugegeben, daß es nicht ganz leicht ist, die Stellen zu finden, wo die Antwort auf die Fragen: „Was meinst du dazu?“ „War das recht oder unrecht?“ nur der Ausdruck ist für das kindliche Bedürfnis, von dem sittlichen Eindruck Rechenschaft zu geben, den Personen und Handlungen notwendig auf das Gemüt des Kindes ausüben. Findet aber der Lehrer diese Stellen, dann ist auch die Zumutung nicht groß, das gefällte Urteil zu begründen, und wenn das Urteil mit Recht ein mißbilligendes war, dann auch auszusprechen, wie wohl gesprochen und gehandelt werden mußte, wenn Worte und Thaten Billigung finden konnten. Daß wir aber nichts Un-

mögliches verlangen, daß das sittliche Urteil nicht bloß Phrase, sondern daß es der Ausdruck sei für den Eindruck, den die Erzählung auf das Gemüt des Kindes wirklich gemacht hat, das wird durch den Stoff und durch das ethische Material, das er enthält, verbürgt. Ist doch die Beurteilung dessen, was Lob und was Tadel verdient, für das Kind gewiß nicht schwer, wenn der Stoff, wie das bei dem genannten der Fall ist, dem Kinde kongenial ist. Sind doch die Guten und die Schlechten hier noch scharf geschieden; liegen doch die Tugenden der Treue, des Wohlwollens, des Fleißes, des Gehorsams, der Wahrheitsliebe u. a. m. wie das Gegenteil davon dem Verständnis der Kinder keineswegs so fern, daß sie darüber kein selbständiges Urteil haben könnten. Wird trotzdem ein falsches Urteil gefällt, so findet das leicht seine Korrektur, am besten durch den, der falsch geurteilt hat, nachdem er veranlaßt worden ist, die Sache nochmals zu durchdenken, und erst wenn das nicht ausreicht, durch andere Schüler oder eventuell auch, wenn auch erst an letzter Stelle, durch den Lehrer, der in der Besprechung des Falles das richtige Urteil entstehen lassen wird, nicht aber, wenn anders er die oben erörterte Regel als richtig erkennt, es einfach nur giebt.

Komplizierter als in den Erzählungsstoffen, von denen oben gesprochen wurde, sind die Verhältnisse in der biblischen Geschichte, wenn auch in dieser Beziehung ein großer Unterschied stattfindet zwischen den Teilen derselben, die wir, noch von anderen Motiven geleitet, hier an den Anfang stellen, und denen, die in aufsteigender Stufenreihe ihnen folgen. Mit der Schwierigkeit in der Auffassung derselben wächst aber auch ihr Reichtum.

Dieser Reichtum besteht zunächst darin, daß der Umfang dessen, was lieblich ist und wohllautet, was gottgefällig ist und nachahmungswert, und was davon das Gegenteil ist, von Stufe zu Stufe zunimmt. Sind die ethischen Verhältnisse und die Repräsentanten sittlich guter und sittlich verwerflicher Gesinnung in der Patriarchenzeit noch relativ einfach und leichter zu durchschauen, so muß im Fortgang des biblischen Geschichtsunterrichts, der auch aus diesem Grunde den unhaltbaren Standpunkt einer Anordnung nach konzentrischen Kreisen aufgegeben hat, das ethische, der selbständigen Beurteilung der Schüler zu unterstellende Material immer mehr und immer bestimmter spezialisiert, es müssen die Schüler von der Trennung der Guten und der Bösen zu der Trennung des Guten und des Bösen in einer Person erhoben werden. Zu den leicht verständlichen Tugenden und Untugenden, die in hellem Lichte oder in dunklem Schatten die Patriarchenzeit erkennen läßt, zu den durchsichtigen sittlichen Verhältnissen dieser frühen Kulturstufe kommen allmählich schwerer zu beurteilende tugendhafte oder verwerfliche Gesinnungen, Verhältnisse und Lebenslagen, die ein eingehendes Durchdenken nötig machen und bei denen das vom Zögling geforderte sittliche Urteil nicht mehr nur vom Totaleindruck sich leiten lassen kann, sondern auf spezialisierte ethische Analyse sich gründen muß. So kann, um das an dem höchsten Beispiel zu veranschaulichen, erst bei einem solch eingehenden Durch-

denken seiner heiligen Gesinnung, seiner unendlichen Liebe, seiner selbstverleugnenden Aufopferung für die sündige Menschheit, erst bei einer ganz speziellen Vergleichung der Denk- und Handlungsweise des Gottessohnes mit den Gedanken und Thaten derer, die in liebevoller Hingebung sich ihm anschlossen und in bewundernder Verehrung zu ihm emporblickten, wie derer, die in stumpfer Gleichgiltigkeit oder in hochmütiger Verblendung sich von ihm abwandten oder ihm entgegentraten, die Geschichte der heiligen Person des Erlösers den Schüler zu der Hoheit und Reinheit des sittlichen Urteils emporheben, die wir im Unterricht der Jugend freilich nie völlig erreichen können, aber wenigstens anzubahnen suchen müssen. Immer aber ist auch hier, wie bei jedem anderen historischen Material, der Erfolg des Unterrichts für unsern speziellen Zweck dadurch bedingt, daß solche Urteile nicht vom Lehrer dem Schüler nur mitgeteilt und aufgenötigt werden, sondern daß dieser dieselben frei in sich erzeugt. Gerade bei den sittlichen Urteilen, zu denen das heilige Leben Christi uns Anregung und Veranlassung giebt, und zu denen der gereifte Lehrer, wenn anders er von christlichem Geiste erfüllt ist, in viel höherem Maße die Fähigkeit besitzt, als der unreife Schüler, liegt die Gefahr nahe, daß man von der Begeisterung für dieses göttliche Leben sich bestimmen läßt, Urteile darüber dem Schüler aufzudrängen. Und doch bleiben ihm dieselben, so gut sie auch gemeint sind, weil er sie nicht selbst gefunden hat, leicht nur leere Worte. Nur das kann des Unterrichts Aufgabe sein, daß er, soweit für den Zögling ein volles Verständnis der sittlichen Größe dessen, den niemand einer Sünde zeihen konnte, noch ausgeschlossen ist, und eben deshalb auch ein selbstgewonnenes Urteil darüber von ihm noch nicht gefällt werden kann, wenigstens eine Ahnung davon und somit das Verlangen zu erwecken sucht, diese Größe später ganz zu begreifen. Mit vom Lehrer bestimmt formulierten und vom Schüler nachgesprochenen Urteilen wird das aber sicher am wenigsten erreicht. Der beste Weg dazu ist die Einführung in das Verständnis der religiös besonders hoch stehenden Personen der Geschichte, z. B. eines Paulus, eines Augustin, eines Luther. Daß die Einsicht in die sittliche Größe dieser Männer dem Zögling ebenfalls nicht einfach gegeben werden dürfe, sondern daß dieselbe erst mit dem allmählichen Verstehen der Geistesentwicklung dieser Männer in ihnen entstehen müsse, wenn diesem Verständnis ein höherer Wert zukommen soll, ist wohl nicht erst besonders zu begründen. Lernt er ihre Geisteskämpfe kennen, bleiben ihm dabei die Mängel nicht verborgen, die auch diesen sittlichen Heroen noch anhaften, so kann das nur dazu beitragen, sie seinem Verständnis näher zu bringen, sofern das überhaupt dem jugendlichen Alter einem bereits scharf ausgeprägten sittlichen Charakter gegenüber, dessen Sittlichkeit sich aus vielen einzelnen Faktoren zusammensetzt, möglich ist. Wenn aber für einzelne Züge in einem solchen Charakter ein klares Verständnis, das in einem bestimmten Urteil Ausdruck findet, noch nicht vorhanden ist, resp. nicht vorhanden sein kann, dann wird man zunächst mit der Erweckung eines sittlichen Gefühles sich zu begnügen haben. Daß wenigstens dieses sich bilde, dafür

ist, wie für das Urteil, eine gründliche Einführung in Umfang und Inhalt des Stoffes die erste Voraussetzung. Eine bloß grammatische Analyse nach Form der alten Katechetik leistet auch dieses nicht.

Der Reichtum der heiligen Geschichte besteht nicht allein in der Fülle und Hoheit des ethischen Materials, das sie in sich schließt. Geschichte und Erfahrung belehren uns, daß die höchste Form der Ethik, die in menschlichen Verhältnissen und in einzelnen Persönlichkeiten sich ausgeprägt hat, nur auf religiösem Boden erwachsen ist. Die Wissenschaft kann wohl die Ethik ohne Religion begriffsmäßig konstruieren; das sittliche Leben, das nicht bloß auf wenige einzelne Tugenden sich beschränkt, sondern als das Streben, die Gesamtheit der Tugenden in sich zu vereinigen, oder, was dasselbe sagt, die Tugend darzustellen, sich verkörpert hat, ist am vollendetsten nur im Bunde mit der Religion verwirklicht worden. „Erst die religiösen Vorstellungen können die Zuversicht des Wollens und die mit dem Gelingen des Handelns wachsende Freudigkeit an den Arbeiten des sittlichen Lebens verleihen und damit die Kraft erhöhen.“ Deshalb darf die Aufgabe der Erziehung nicht bloß die sittliche Bildung, es muß dieselbe vielmehr die sittlich-religiöse Bildung sein. Und eben daraus erklärt sich's, daß wir den größten Reichtum an sittlichen Verhältnissen und die hervorragendsten Repräsentanten sittlicher Gesinnung in der heiligen Geschichte verzeichnet finden, daß die sittlich am höchsten stehenden Personen der Geschichte uns da entgentreten, wo das Christentum tiefe Wurzeln im Leben der Völker geschlagen hat. Wo uns der Nachweis möglich ist, daß die sittliche Stärke auf tiefes religiöses Bewußtsein sich gründet, wo der Zögling mit eigenen Augen sehen kann, daß die imponierende Kraft der Sittlichkeit und ihre Widerstandsfähigkeit gegen die Mächte des Bösen auf dem Boden der Religiosität erwachsen ist, da wird durch die Einführung in das Geistes- und Gemütsleben dieser sittlich-religiösen Heroen nicht bloß das religiöse Denken nachhaltige Förderung erfahren können, auch das an ihnen sich bildende sittliche Urteil wird und muß an Bestimmtheit und Klarheit gewinnen. Das sichert der heiligen Geschichte, die von der Anschauung getragen ist, daß die Geschehnisse der Menschen Maßregeln Gottes zu ihrer Leitung und Vervollkommnung sind, und durch deren unterrichtliche Behandlung wir den Glauben an die göttliche Leitung des Menschengeschlechtes in die Herzen der Jugend pflanzen wollen, ihre hohe Bedeutung auch für die sittliche Bildung.

„Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, deren das Individuum schon in sich so viele findet, deren ausserdem die Familie, der Umgang, endlich das, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; nur aus diesem Reichtum, welcher noch über das einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist, . . . kurz nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht kann die reine begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme für's Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum

Charakter erstarkt“. Dieses Wort Herbarts*) weist auf die Notwendigkeit hin, die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, welche in dem Erzählungsstoff für die früheste Alterstufe der zu Unterrichtenden, wie in der heiligen Geschichte sich darbieten, innerhalb der Sphäre des Unterrichts noch weiter zu vermehren. Die Zweige des Unterrichts, die solchen Dienst in ergiebigster Weise uns leisten können, sind die Geschichte und die Litteratur.

Soll die Geschichte reiche Veranlassung zum sittlichen Urteil uns geben, dann müssen wir freilich dem Hegel'schen Wort, „daß die Weltgeschichte außerhalb des Gegensatzes zwischen Tugend und Laster stehe“, unsere Zustimmung versagen. Wir müssen uns aber auch losmachen von dem Gedanken, als ob der Stoff an sich jenen Dienst besorgen werde. Eine klare Auffassung der Willensverhältnisse, welche in dem reichen historischen Material sich uns darbieten, die durch bestimmte Formulierung des ethischen Urteils von Seiten des Schülers als solche sich zu erweisen und eine genaue Analyse des ethischen Gehaltes zur Voraussetzung hat, ist für solche Verwertung des historischen Stoffes unerläßliche Bedingung. Eine weitere Bedingung aber ist die rechte Ökonomie in dieser Arbeit, die uns vor der Gefahr behütet, des Guten zu viel zu thun und damit den Sinn für das Sittliche abzustumpfen, statt ihn zu vervollkommen. Das Aussprechen des sittlichen Urteils soll dem Zögling zu einem Bedürfnis bei der geschichtlichen Betrachtung werden. Daß dasselbe entstehe, dazu muß allerdings der Geist und die Form, in welcher der Geschichtsunterricht erteilt wird, sein gutes Teil beitragen. Nur wenn die Geschichte nach Herbarts Forderung die ästhetische Darstellung der Welt, d. h. eine Betrachtung des sich entwickelnden Menschengeschehens im Lichte der sittlichen Ideen ist, was indessen nicht den Sinn haben soll, daß der Lehrer selbst diese sittlichen Ideen, die darin enthalten sind, darzulegen und selbst das geschichtliche Material an solchen Maßstäben den Schülern gegenüber zu messen habe, sondern nur den, daß er zu dem Vergleichen der einer ethischen Beurteilung zu unterwerfenden Bestrebungen und Handlungen mit den seinen Schülern schon bekannten sittlichen Forderungen Anregung giebt; nur wenn er diese Anregung beschränkt auf das, worin sich Löbliches und Verwerfliches besonders scharf und bestimmt ausprägt, nicht aber etwa in verkehrtem Eifer alles und jedes der ethischen Beurteilung unterwirft, kann die Geschichte, diese Lehrmeisterin der Menschheit, auch für den Schüler das werden auf dem Gebiete des Sittlichen.

Der Gang, den noch andere methodische Forderungen bei der Erteilung des Geschichtsunterrichts uns einzuschlagen gebieten, und bei dem wir einfache, leicht verständliche Verhältnisse, einzelne, mit deutlich ausgeprägten Charakterzügen begabte Personen der ältesten Zeit an die Spitze stellen, erleichtert uns auch hier die Arbeit. Mut, Tapferkeit, Treue, Beharrlichkeit, Liebe zur Heimat und zum Vaterlande, Hochherzigkeit, Ge-

*) Herbart, Pädag. Schriften I. S. 465.

meinsinn, das sind die Tugenden, denen am frühesten das Verständnis und das Wohlgefallen der Kinder gesichert ist. Was diesen Tugenden gemäfs ist und was denselben widerspricht, das finden sie leicht heraus, dafür stehen ihnen auch die Worte des Beifalls oder der Mißbilligung bald zur Verfügung.

Größere Vorsicht und Sparsamkeit empfiehlt sich im Appell an das jugendliche Urteil im Fortschritt des geschichtlichen Unterrichts. Wo es verlangt wird, da ist aus mehreren Gründen reifliche, eingehende Erwägung und gründliche Motivierung in noch höherem Mafse nötig, wie das bei den schwierigeren Partien der Heilsgeschichte gefordert wurde. Das ethische Material, welches in der Geschichte enthalten ist, liegt, sofern wir von den meist noch durch ausschmückende Zuthaten verschönerten einfachen Verhältnissen früher Kulturstufen absehen, nicht so offen zu Tage wie dort. Fehlt doch gar viel, dafs die Darstellung von der allmählichen Entwicklung der Menschheit ohne weiteres als eine Darstellung vom allmählichen Siege des Guten über das Böse betrachtet werden könnte; scheint doch im Gegenteil, wenigstens bei einer mehr oberflächlichen Betrachtung der Dinge, der Pessimismus seine Berechtigung stützen zu können auf das Überwiegen des letzteren über das erstere. Auch müssen Gedanken und Handlungen einzelner Personen und ganzer Gesellschaftskreise und Volksschichten, von denen die Blätter der Geschichte uns berichten, wenn anders jene richtig aufgefaßt werden sollen, nicht allein vom ethischen Gesichtspunkte betrachtet werden, und bei dem letzteren ist — darin aber liegt neben dem Lehrreichen, was gerade diese allmähliche Umwandlung der sittlichen Anschauung enthält, doch auch wieder eine weitere Schwierigkeit — um des gerechten Urteils willen die allmählich sich verändernde und klärende ethische Auffassung mit in Rechnung zu ziehen. Endlich aber fehlt uns vielfach bei historischen Personen der Einblick in die innere Werkstatt des Geistes. Wir hören wohl ihre Worte, wir sehen ihre Thaten, aber die Motive, aus denen beides hervorgeht, bleiben uns verborgen. Und doch mufs man auch diese kennen, wenn man in seinem Urteil, das so gern nur durch die Erfolge sich bestimmen läfst, nicht ungerecht sein will. Gerade dieses innere Seelengetriebe ist das ethisch bildende Material, gerade die innersten Beweggründe sind das, was als das allgemeine Menschliche in dem wechselnden Charakter der Zeit und in dem verschiedenen nationalen Gepräge sich wenig verändert.

Trotz alledem und obgleich die Menschheit von der Geschichte oft viel zu wenig sich hat belehren lassen, mufs der sein Ziel fest im Auge behaltende Unterricht diese Lehrmeisterin in Ehren halten. Ist sie es doch, die nach Schillers Wort „den Geist von der gemeinen und kleinlichen Ansicht moralischer Dinge entwöhnen soll, und indem sie vor den Augen das grofse Gemälde der Zeiten und Völker auseinanderbreitet, die vorschnellen Entscheidungen des Augenblicks und die beschränkten Urteile der Selbstsucht verbessert.“ Eine so wichtige Hilfe gerade bei der sittlichen Bildung wird sie aber sicher dann am wenigsten leisten, wenn man es dem Zufall überläßt, ob der geschichtliche Stoff den Zögling von

seiner engen Ansicht moralischer Dinge entwöhnen und seine vielleicht vorschnellen Entscheidungen des Augenblicks und seine beschränkten Urteile der Selbstsucht verbessern werde, statt bei solcher allmählichen Umgestaltung seines sittlichen Denkens ihm behilflich zu sein, indem man zu einem sorgfältigen Durchdenken der in der Geschichte gebotenen Willensverhältnisse, zu einem Messen derselben an den idealen Maßstäben, zu einem Vergleichen fremder hochherziger Denkweise mit dem eigenen Denken ihm reiche Veranlassung giebt; wenn der Geschichtsunterricht sich darauf beschränkt, nur äußerlich Geschehenes ihm vorzuführen, nicht aber zugleich für die vertiefende Auffassung Sorge trägt, die namentlich auch die Beurteilung der Dinge von dem sittlichen Gesichtspunkte aus in's Auge faßt; wenn er nicht diese Vertiefung die eigene Arbeit des Schülers werden läßt, deren notwendige Folge ein selbständig gefundenes, klar und bestimmt ausgesprochenes Urteil desselben ist. Das Erarbeiten und Aussprechen solcher Urteile steht gewiß nicht nur nicht im Widerspruch mit dem Wort des Evangeliums: „Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet“, sondern es ist eben wegen des notwendig vorausgehenden Durchdenkens auch alles dessen, was zu seiner Gewinnung mit herangezogen werden muß, und wobei der Versuch, die Dinge zu erklären, noch nicht dazu führen muß, alles zu entschuldigen, der beste Schutz vor einem vorschnellen und lieblosen Urteile auch über Vorgänge und Lebensäußerungen, welche die tägliche Erfahrung dem Zögling entgegenbringt.

Die zur Gewinnung richtiger sittlicher Urteile nötige Vertiefung in das ethische Material der Geschichte setzt eine andere Vertiefung voraus, nämlich die psychologische. Welcher Art diese sein müsse, darüber habe ich mich a. a. O.*) ausgesprochen. Schon oben ist darauf hingewiesen, warum sie gerade hier nicht leicht sei. Weil wir aber die psychologische Analyse auch in der Geschichte nicht entbehren können, werden wir die Methode für sie an andern Stoffen lehren müssen. Am besten an solchen, die wie die Geschichte Ethisches und Psychologisches in sich vereinigen, dabei aber das Psychologische deutlicher erkennen lassen, als diese das thut. Solche Stoffe liefert uns die Litteratur und in besonders ergiebiger Weise wieder die Poesie. Gerade weil hier und am meisten in ihren vollendetsten Schöpfungen das Ethische vom Grunde klarer psychologischer Zeichnung sich abhebt, wird das Verständnis der ersteren erleichtert, der Zusammenhang zwischen beiden Gebieten auch dem Zögling zum Bewußtsein gebracht und in ihm die Fähigkeit erzeugt, das Psychologische auch da leicht zu ergänzen, wo es der Stoff nur in geringerer Klarheit darbietet. Dazu kommt als eine sehr wesentliche Hilfe, daß die poetischen Stoffe das vor den rein historischen voraushaben, was Herbart die „ergreifende Darstellung“ genannt hat. Auch in dieser Beziehung kann und soll der Lehrer von dem Dichter lernen für die Behandlung der Stoffe, die eine solche Darstellung vielleicht noch nicht gefunden haben,

*) Pädagogische Fragen. Erste Reihe S. 79 ff.

derselben aber wohl fähig sind und sie gerade durch die psychologische Ausführung erhalten können.

Aber noch nach einer anderen Seite ist die Poesie eine geradezu unentbehrliche Gehilfin bei der sittlichen Bildung.

Das Überwiegen des ganz oder wenigstens teilweise sittlich zu Missbilligenden in der Geschichte, das Imponierende der Grösse und der Macht, die hier oft des sittlichen Wertes entbehren, namentlich aber die für die Reinheit der zu bildenden sittlichen Urteile leicht schädlich wirkende Disharmonie zwischen der sittlichen Qualität der handelnden Personen und den erreichten Erfolgen kann ein Hindernis werden für die Sicherheit der ethischen Urteile. Das natürliche Gerechtigkeitsgefühl der Jugend läßt sich gern durch den Eindruck des Erfolges bestimmen bei der Beurteilung der Wege, die zu ihm geführt haben. Für das Tragische aber des Missverhältnisses zwischen beiden und für die Notwendigkeit, dadurch in seinem Urteil nicht sich beirren zu lassen, der ihrem Gefühl gern folgenden Jugend ein Verständnis zu eröffnen, ist sehr schwierig. Darum liegt in der Gerechtigkeit, welche die Poesie, um dieses natürliche Gefühl zu befriedigen, enthalten muß, in dieser „poetischen Gerechtigkeit“, eine wohlthätige Gegenwirkung gegen den Mangel an Gerechtigkeit, den das menschliche Auge in den Dingen der Wirklichkeit so oft entdeckt, und eine Stütze, die erst eine sehr gereifte sittlich-religiöse Lebensauffassung, ohne dadurch selbst gefährdet zu werden, entbehren kann.

Herbart betrachtet das Ethische nur als einen Zweig des Ästhetischen. Auch die Willensverhältnisse, die Grundlagen alles Ethischen, unterliegen, wie die rein ästhetischen Verhältnisse, einer absoluten, begierdenlosen Wertschätzung. Wie man nun die letztere in der Sphäre des rein Ästhetischen keineswegs nur auf negativem Wege, also dadurch, daß man Unschönes anschauen läßt, kultivieren kann, so läßt sich das unbedingte ethische Wohlgefallen auch nicht durch Zeichnung von nur unvollkommenen Willensverhältnissen, wie solche die Umgebung der Kinder und der weitere Umgang bieten, den die Geschichte ihnen eröffnet, erzeugen und der Sinn für eine diesem Wohlgefallen entsprechende Beurteilung ausbilden. Dazu ist das Anschauen idealer oder wenigstens idealisierter Willensverhältnisse nötig. Solches Anschauungsmaterial uns zu bieten, ist die Sache der Poesie, und darin liegt ihre große Bedeutung auch für die sittliche Bildung*). Indem der Zögling sich für die Träger solcher idealisierter Denkweise erwärmt, was freilich auch wieder nur bei gründlicher Vertiefung in den poetischen Stoff in der rechten Weise möglich ist, wächst notwendig sein reines Wohlgefallen auch an den Gesinnungen, die darin zum Ausdruck kommen. Indem er durch die Poesie zu einer idealen

*) Diese Bedeutung der Poesie ist natürlich im einzelnen wieder eine sehr verschiedene, den höchsten Wert darf auch für unsern speziellen Zweck die dramatische Poesie in Anspruch nehmen. Das aber um so mehr, je energischer die dramatischen Dichter die hohen Ziele erstreben, welche der höchsten Gattung der Poesie Schiller in der Abhandlung „Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet“ vorgezeichnet hat.

Lebensauffassung erhoben wird, gewinnt er damit zugleich die Maßstäbe, an denen er auch die Wirklichkeit, an denen er nicht bloß andere Menschen, sondern auch sein eigenes Denken und Thun messen soll. Mag damit auch die Einsicht sich verbinden, daß die ideale Welt der Gedanken der Wirklichkeit nicht entspricht; die Überzeugung, daß die Wirklichkeit den Idealen entgegengebildet werden soll, wird, namentlich wenn die gezeichnete ideale Welt nur der inneren Wahrheit nicht entbehrt, seine sittliche Lebensauffassung zu reinigen und zu erheben wohl imstande sein. Das aber namentlich dann, wenn diese ideale Weltanschauung nicht bloß auf dunkle Gefühle, sondern auf deutlich erkannte und in klaren Urteilen zum Ausdruck kommende Einsicht in genau spezialisierte Willensverhältnisse sich gründet.

Das Heimischwerden in dieser idealen Welt erleidet freilich eine fortwährende Hemmung durch die den sittlichen Ideen so wenig entsprechende Wirklichkeit. Je vollkommener die letztere ist, in welcher der Zögling mitten inne steht, von der er die häufigsten und wegen ihrer Häufigkeit nachdrücklichsten Wirkungen empfängt, um so geringer wird diese Hemmung, um so leichter vermag der im Unterricht kultivierte ideale Gedankenkreis sie zu überwinden. Je unvollkommener aber sie sich gestaltet, um so geringer ist die Aussicht auf eine solche günstige Wirkung. Darin liegt der segensreiche und der entgegengesetzte Einfluß eines von idealer Sinnesweise oder ihrem Gegenteil getragenen Familienlebens. Wie das Kind Vater und Mutter die Dinge beurteilen hört, so gewöhnt es sich auch zu urteilen. Wird im engen Kreise der Familie der Schein über das Wesen gestellt, ein falscher Wert dem irdischen Besitz zugemessen, eudämonistischer Wertschätzung, bei der das Wohlbefinden zum Maßstabe für alles Streben gemacht wird, gehuldigt, wird hier vielleicht gar die ideale Lebensauffassung verspottet und nur die utilitaristische als die allein richtige gepriesen, dann wird auch die Schule solche ungünstige Einflüsse wohl vergebens bekämpfen. Sie wird das um so vergeblicher thun, wenn sie vielleicht selbst durch ihre Einrichtungen zur Verschiebung des sittlichen Urteils beiträgt. Denn liegt nicht die Gefahr einer solchen Verschiebung vor, wenn man künstliche Reizmittel beim Unterricht gebraucht, wenn man auf den Preis des Thuns, auf Vorteil und Gewinn hinweist, wenn man damit den Zögling verleitet, Auszeichnung und Belohnung als Zweck, Kenntnisse und Leistungen aber nur als Mittel zur Erreichung des Zweckes zu betrachten; wenn man das mittelbare Interesse über das unmittelbare stellt und somit in dem Auge des Schülers das zu einem bloßen Mittel herabdrückt, was der Zweck sein sollte, und etwas zum Ziel des Strebens macht, was des wahren Wertes entbehrt? Wird nicht notwendig, namentlich bei ehrgeizigen Naturen, durch die so gepflegte Ehrbegierde das sittliche Urteil getrübt, weil alle Begierden zugleich eine falsche Beurteilung des Objektes, auf das sie sich richten, in sich schließen? Findet doch der wichtigste Satz der Ethik, daß der Wille allein das ethisch Wertvolle sei, eine thatsächliche Widerlegung darin, daß ganz äußeren Dingen ein ungehörlich hoher Wert beigemessen wird.

Das sittliche Urteil, so sagten wir, soll dem Zögling nicht gegeben werden, das soll er sich an den dazu geeigneten Stoffen, die der Unterricht ihm bietet, selbst erzeugen. Aber ist das überhaupt möglich? Liegt nicht darin ein Widerspruch, wenn wir die selbständige Bildung dessen fordern, was wir doch auch wieder voraussetzen? Der Zögling soll die sittlichen Verhältnisse beurteilen und doch soll sich sein sittliches Urteil an ihnen erst bilden? Dieser Einwand würde ein berechtigter sein, wenn die Ausbildung des sittlichen Urteils nicht denselben Gesetzen unterworfen wäre, wie die Entstehung aller andern Urteile, z. B. der logischen, nämlich den Gesetzen der Apperzeption. Allerdings setzen wir voraus, daß der Zögling, wenn der Unterricht beginnt, schon sittliche Urteile mitbringt, die er bereits gewonnen hat in den Jahren vor dem Eintritt in die Schule. Wir würden, wenn die Erfahrung das Recht solcher Voraussetzung uns abspräche, in ähnlicher Weise sie nun erst entstehen lassen müssen, wie sie thatsächlich bisher entstanden sind, nämlich auch nicht etwa durch ein bloßes Geben von seiten der Eltern, sondern dadurch, daß die Kinder ethische Verhältnisse angeschaut, daß sie in eigener Erfahrung sittliche Gefühle gewonnen und sittliche Urteile sich gebildet haben. Diese Gefühle und Urteile sind uns, wenn sie sich auch zunächst auf das Elementarste beschränken, ein willkommenes Apperzeptionsmaterial. Wird nun an konkreten Stoffen weiteres ethisches Material, bei dessen Auswahl jenes vorhandene Apperzeptionsmaterial mit maßgebend war, geboten, so vollzieht sich mit psychologischer Notwendigkeit die Verschmelzung des neuen mit dem alten. „Was hat euch daran gefallen?“ „Was hat euch missfallen?“ Diese Fragen enthalten die Aufforderung an die Schüler, die sittliche Einsicht, eventuell auch nur das sittliche Gefühl, über welche sie bereits verfügen, auf das eben Gebotene anzuwenden. Die Form der Darbietung, der Ton, in welchem der Lehrer erzählt, die Anschaulichkeit der Schilderung, die „ergreifende Darstellung“ haben dafür zu sorgen, daß Billigung oder Mißbilligung dem Kinde nicht schwer fällt. Das in der Antwort ausgesprochene Urteil ist zunächst vielleicht nur der Ausdruck für das Gefühl, welches der konkrete Stoff erweckt hat. Soll der Ausdruck für das Gefühl zu einem klaren Urteil sich erheben, dann muß unter Zuhilfenahme des ethischen Apperzeptionsmaterials die Überlegung der Begründung jenes Gefühles sich zuwenden. Warum das Billigung verdient, jenes aber nicht, das zu finden und anzugeben, ist des Kindes eigene Arbeit. Werden die Gründe von ihm reiflich erwogen, wird anderes schon Bekanntes damit verglichen, so erhält das Urteil die nötige Klarheit. In derselben Weise müssen alle weiteren Urteile zustande kommen. Dabei dienen die bereits gewonnenen als Apperzeptionshilfen für die folgenden. Je mehr man diese benutzt, desto rascher und sicherer vollzieht sich die weitere Arbeit. Jeder neue konkrete Fall, der eine Erweiterung des Vorrates an klaren Urteilen bringen soll, muß neue Seiten des ethischen Materials enthalten, die in gleicher Weise apperzipiert werden. Je mehr bei der Auswahl des konkreten Stoffes auf jene Hilfen Rücksicht genommen wird, desto größer ist die Gewähr, daß das daraus zu gewinnende sitt-

liche Urteil eine Frucht eigener Thätigkeit ist und nicht nur fremde Gabe. In solcher fortschreitenden Arbeit vergrößert sich dann allmählich der Kreis solcher Urteile, bis er zuletzt wenigstens alle wichtigen Punkte der sittlichen Beurteilung einschließt. Mit dem Wachsen desselben aber läßt sich mit allmählich zunehmendem Erfolge der im Interesse der Richtigkeit aller sittlichen Urteile richtige Weg, die ethischen Stoffe an der Gesamtheit der erkannten sittlichen Regeln zu prüfen, betreten.

An konkretem Material sind die sittlichen Urteile zu gewinnen. Nur so können sie entstehen und brauchen nicht gegeben zu werden. Die individuellen Züge des konkreten Materials verleihen dem in ihm liegenden Allgemeinen erst die Wärme, die gerade das Ethische nicht entbehren kann, wenn es eine Macht im Gemüte werden soll. Das Individuelle des konkreten Stoffes verhindert indessen leicht die Übertragbarkeit des in ihm liegenden Allgemeinen auf andere Lebenslagen. Diese Übertragbarkeit auf andere konkrete Fälle sichert aber dem ethischen Urteil, wie jedem andern Urteil, erst seinen praktischen Wert. Darum muß, um solche Verwendung möglich zu machen, dieses Allgemeine vom Konkreten gesondert werden. Das geschieht auf dem Wege der Abstraktion. Damit aber der Abstraktionsprozeß auch richtig verlaufe, damit in das Allgemeine nicht konkrete Züge sich mischen, welche die auszubildende Einsicht verdunkeln und die nötige Verwendbarkeit derselben auf andere Fälle und zwar nicht am letzten auf die eigenen sittlichen Angelegenheiten hemmen, darf er erst, wenn reiches konkretes Material vorliegt, vorgenommen werden. Erst durch dieses wird der auszubildenden sittlichen Einsicht der allgemeine Charakter gesichert, erst auf diese Weise entstehen richtige *a l l g e m e i n e* sittliche Urteile, richtige *G r u n d s ä t z e* oder *M a x i m e n*, die als theoretische Lehrsätze Sache der Einsicht sind.

Was von den an den einzelnen konkreten Stoffen zu erzeugenden Einzelurteilen gilt, daß sie nicht andoziert, nicht ankatechisiert werden dürfen, sondern daß sie Resultate der eigenen Arbeit des Zöglings sein müssen, gilt in noch höherem Grade von den allgemeinen sittlichen Urteilen, den Maximen. Damit diese mehr werden als bloße Phrasen, damit sie in dem Denken des Zöglings die innere Macht bekommen, die sie besitzen müssen, wenn sie auf sein sittliches Denken einen bestimmenden Einfluß ausüben sollen, damit die „*ä s t h e t i s c h e* *G e w a l t d e r m o r a l i s c h e n* *U m s i c h t*“ in ihm zur Wirkung kommen könne, müssen, wie Herbart sagt, „die Maximen nicht übertrieben werden in ihrem Wachstum, also nicht durch viele moralische Lehren wohl gar in ihrem inneren Ursprung antizipiert werden.“

Hätte der Erzieher den Gedankenkreis seines Zöglings ganz in seiner Hand, könnte er alles das, was die allmählich entstehenden sittlichen Maximen verdunkeln und verunreinigen kann, von ihm fern halten, besäße er zugleich die nötige Weisheit, um das zu einem naturgemäßen Entstehen und Wachsen der sittlichen Maximen unentbehrliche ethische Material in der rechten Ordnung und in der rechten Weise ihm darzubieten, dann wäre die Erziehung leichter, als sie in der That ist. Bei den verschieden-

artigen Einflüssen aber, unter denen die heranwachsende Jugend steht, bilden sich thatsächlich gute und schlechte Maximen nebeneinander. „Die Verwirrung, welche so der Mensch anrichtet, wartet auf die Hilfe des Erziehers. Diese Hilfe besteht darin, die guten Maximen aus der Verwirrung zu befreien, die schlimmen darin umkommen zu lassen. Die schlimmen müssen durch ruhiges Raisonement in ihrem inneren Widerstreit dargestellt werden, auch in ihrem Streit wider das Gute wird man sie zeigen.“ *). Das ruhige Raisonement, welches solche Verwirrung lösen helfen soll, ist aber nicht etwa die einfache Aufstellung der guten Maximen von seiten des Erziehers, denn das wäre eine schädliche Antizipation, sondern die gemeinsame gründliche Überlegung, durch welche unter Bezugnahme auf konkrete Fälle aus der Sphäre des Unterrichts in dem Zögling die Einsicht von der Verkehrtheit der schlimmen Maximen entstehen und damit zugleich die guten gestärkt werden können. Damit aber die Moral nicht „ein Wolkengebäude werde, das jedem Winde weicht“, dürfen zugleich „die wirklichen Fälle des Lebens, die wirklichen Verhältnisse der Welt nicht aus dem Auge verloren werden.“ Darin ist zugleich ein Moment mit eingeschlossen, was das Übertragenwerden der allgemeinen sittlichen Urtheile auf andere Verhältnisse, von dem wir oben gesprochen haben, zur Voraussetzung hat, nämlich die Übung in ihrer Anwendung. Die wichtigste Anwendung ist natürlich die praktische. Ihr aber muß die theoretische, das Handeln in Gedanken, vorausgehen. Was in der Theorie geübt ist, vollzieht sich auch in der Praxis leichter.

Die richtige Anwendung der sittlichen Maximen in der Theorie wie in der Praxis hat aber noch etwas anderes zur Voraussetzung. Auch die guten Maximen sind noch sehr verschiedenartig und der Wert, der den einzelnen zukommt, ist keineswegs bei allen ein gleicher. Darum besteht der Abschluß in der Bildung der sittlichen Urtheile in der genauen Bestimmung dieses Wertes. Das ist nur möglich innerhalb eines wohlgeordneten Systems. Durch ein solches System wird zugleich die um des Totaleffektes und um der Einheit der Person willen nötige Vereinigung der Maximen bewirkt. Ein solches wohlgeordnetes System von Maximen ist dasselbe, was wir „Gewissen“ nennen, oder vielmehr, was das Gewissen sein sollte.

Das System der Maximen wird seinem Inhalte nach durch die Ethik bestimmt. Sie giebt die Weisung, welchen Wert den einzelnen Teilen zukommt, was auf absoluten und was nur auf relativen Wert Anspruch machen kann. Die Form aber, welche dieses System im Bewußtsein des Schülers anzunehmen hat, kann eine sehr verschiedene sein. Nicht bloß, weil es kein von allen anerkanntes ethisches System giebt, sondern vor allem, weil die Sprache der Wissenschaft von der großen Mehrzahl der Schüler nicht verstanden wird, ist hier eine wissenschaftliche Formulierung des ethischen Systems ausgeschlossen. In den einfachen Verhältnissen der Volksschule, in den untern und mittlern Klassen der höhern

*) Herbart, Pädag. Schriften I. S. 499 f.

Schulen wird dieses System in einer Zusammenstellung von klassischen Aussprüchen, namentlich Bibelsprüchen und Katechismusworten, bestehen müssen. Dabei ist aber das, was größeren ethischen Wert hat, von demjenigen, dem ein geringerer Wert zukommt, wohl zu unterscheiden. Die christliche Sittenlehre läßt uns auch in ihrer einfachsten Form hier nicht im Stich. Der höhere Wert, den sie der guten Gesinnung oder, was dasselbe ist, dem Wollen vor allem Thun zuschreibt, der Accent, den sie auf die Reinheit des Herzens, auf die Energie des Wollens, auf die Gewissenhaftigkeit und Treue in der Arbeit legt, auf welche erstere es überall in erster Linie ankommt, ist auch dem unreifen Kinde schon verständlich zu machen. Anders steht es mit dem Lehrer. Soll er auch in schwierigeren Fällen, die der Unterrichtsstoff enthalten oder die Erfahrung ihm bieten kann, mit zweifelloser Sicherheit das Richtige treffen, dann wird er selbst erst in das ethische Wissen tiefer eindringen müssen. Wer der hochwichtigen Aufgabe, für die ethische Bildung des heranwachsenden Geschlechts zu sorgen, gegenübergestellt ist, sollte die Mühe, die Ethik wissenschaftlich zu durchdringen, sich nicht ersparen. Über die Wahl der wissenschaftlichen Form lassen sich natürlich bindende Vorschriften nicht machen. Wir Anhänger der Herbartschen Pädagogik behaupten mit Stoy*): „Diejenige wissenschaftliche Form der Ethik, nach welcher dieselbe die Lehre von Tugend, Gut und Pflicht auf das Fundament einer Ideenlehre gründet, erweist sich, wie sie allein philosophisch haltbar ist, so auch für die Sonderung und gegenseitige Beziehung der Erziehungsarbeiten besonders geeignet. Eine solche Ethik ist die Herbarts“.

Wenn man den einen Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik: Aus dem Wissen entsteht das Wollen, das *πρῶτον ψεῦδος* dieser Pädagogik genannt und behauptet hat: „Daraus ergebe sich die ungenügende religiöse und sittliche Grundlage, ohne welche jede Pädagogik ein halt- und zielloses perpetuum mobile sei; denn trotz des höchst achtungswerten persönlichen religiös-sittlichen Ernstes Herbarts sei das Ethische ihm Nichts als ein Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen ohne selbständigen Wert und eigentümliche Bedeutung**),“ so dürfen wir uns dagegen auf die „Allgemeine philosophische Ethik“ von Ziller berufen, in welcher der von Herbart allerdings nicht in einer alle Zweifel ausschließenden Weise ausgeführte Zusammenhang seiner Darstellung der Ethik mit der Religion nachgewiesen und der Beweis erbracht ist, daß die Herbartsche Ideenlehre gerade der Pädagogik, statt sie zu einem halt- und ziellosen perpetuum mobile zu machen, eine so sichere Grundlage giebt, wie wir sie in andern ethischen Systemen vergeblich suchen.

Gerade diese Ideenlehre hat den Vorzug, daß im Anschluß an

*) Stoy, Encyclopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Aufl. S. 35.

**) Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin, 1883.

sie in einer auch für reifere Schüler leicht verständlichen Weise das ethische Material geordnet wird. Selbst ohne daß der Name „sittliche Ideen“ gebraucht wird, können sie recht wohl begreifen, daß des Menschen Wollen und Handeln immer im Einklang stehen soll mit dem Gewissen (Idee der inneren Freiheit); daß ein starkes und reiches Wollen sittlich höher steht, als ein schwaches und armes Wollen (Idee der Willensstärke oder der Vollkommenheit); daß den Mittelpunkt seiner Gesinnung und seines Thuns allezeit das Wohlwollen bilden soll (Idee des Wohlwollens); daß das Recht, in welcher Form es auftritt, respektiert sein will (Idee des Rechts); daß die sittliche Weltordnung einen Ausgleich zwischen Wohl und Wehe erheischt, den der Mensch aber nur nach der Seite des Wohles, nicht aber nach der des Wehes herzustellen verpflichtet ist (Idee der Billigkeit). Gewiß ist es ihnen nicht schwer, einzusehen, daß das vornehmste Gebot des Christentums, die Liebe, identisch ist mit dem von der Idee des Wohlwollens geforderten Willensverhältnis, und warum dieses im Mittelpunkt des sittlichen Denkens stehen muß, wie zu erkennen, daß die durch diese Musterbilder des Wollens geforderten Willensverhältnisse nicht von gleichem Werte sind, und daß alle die einzelnen Tugenden, welche das sittliche Leben aufweisen soll, nur die durch spezielle Verhältnisse geforderten speziellen Formen sind, welche der mit den sittlichen Ideen harmonisierende Wille annimmt. Haben sie aber das eingesehen, was hindert es, daß sie nun auch mit dem Ausdrucke „sittliche Ideen“ bekannt gemacht werden, ja wohl auch mit den Namen, die den einzelnen derselben die Wissenschaft gegeben hat? Ist doch, wenn die Sache erst erkannt und verstanden ist, der Name dafür nur eine Hilfe für die rasche Reproduktion der ersteren.

Wenn Goethe recht hat, daß beim Wissen alles auf den Zusammenhang ankommt, und wenn dieser Satz auch für das ethische Wissen gilt, so leistet für die Herstellung dieses Zusammenhanges in den wichtigsten Objekten menschlichen Erkennens die Systematisierung des ethischen Materials durch die Ideenlehre die beste Hilfe. Sie thut das gewiß besser, als z. B. die beliebte Einteilung der „Pflichtenlehre“ in Pflichten gegen Gott, gegen andere Menschen und gegen sich selbst, und zwar namentlich deshalb, weil diese nicht einmal logisch richtige Einteilung die Qualität der Pflichten ganz unberücksichtigt läßt. Nur der Zusammenhang des Wissens ermöglicht die rechte Anwendung des Gewußten. Die rechte Anwendung der ethischen Einsicht besteht zunächst darin, daß jedes einzelne Willensverhältnis und jede einzelne Äußerung desselben in Wort und That an überall gleichen Normen gemessen wird. Dazu ist nötig, daß die Reihe dieser Normen rasch durchlaufen und daß bei diesem Durchlaufen die Entscheidung rasch und sicher getroffen werden kann. Wer sich nur einigermaßen daran gewöhnt hat, die sittlichen Ideen als Normen für die Beurteilung sittlicher Verhältnisse zu verwenden, weiß auch, wie sehr die Entscheidung, was im einzelnen Falle recht und was unrecht ist, dadurch erleichtert wird.

Wir haben die Normen für das sittliche Urteil oder die Maximen nur von der theoretischen Seite betrachtet. Die Beschränkung derselben auf die intellektuelle Seite ist für eine theoretische Untersuchung wohl zulässig. Anders verhält sich die Sache in der Praxis. Hier soll die Trennung zwischen den theoretischen Lehrsätzen und den praktischen Grundsätzen völlig aufgehoben und ein inniger Zusammenhang zwischen beiden hergestellt oder, mit anderen Worten, es sollen Maximen, die Theoretisches und Praktisches in sich vereinigen, gebildet werden. Wegen der nur untergeordneten Bedeutung, welche das Wissen dem Wollen gegenüber hat, muß der Unterricht, welcher erziehen will, das Wissen von allem Anfang an so zu gestalten suchen, daß das Wissen nicht ein bloßes Wissen bleibt, sondern daß es mit psychologischer Notwendigkeit zum Wollen übergeht. Dieser Übergang von dem einen zum andern wird nur durch das freie, unmittelbare Interesse verbürgt. Gerade auf dem ethischen Gebiete ist die Sorge für die Möglichkeit und Sicherheit des Überganges von einem zum andern der allerwichtigste Teil der Arbeit. Der Nachweis, wie dieser Übergang sich vollzieht, würde gleichbedeutend sein mit einer Arbeit über das Interesse. Sie aber zu schreiben, war nicht der bei dem von mir gewählten Thema ins Auge gefasste Zweck. Hier kann nur darauf hingewiesen werden, daß eine spezielle Erörterung dieses andern Themas darzulegen hätte, daß die bei einer Analyse der Begriffe zulässige Unterscheidung von Maximen als theoretischen Lehrsätzen und als praktischen Grundsätzen in der Wirklichkeit nicht berechtigt ist, sondern daß Herbart Recht hat, wenn er behauptet: „Maximen sind nicht bloß etwas Theoretisches, es sind keine Lehrsätze, sondern diejenigen Akte des Wollens und Denkens zugleich, worin diese beiden Funktionen des menschlichen Gemütes nicht mehr unterschieden werden, und worin das Ich sich als Einheit unmittelbar antrifft“*). Will man also nicht bloß theorische Lehrsätze, sondern wirkliche Grundsätze, in welchen die beiden Funktionen des Denkens und Wollens zusammenfließen, ausbilden, dann muß zwar alles das geschehen, was wir als bei der Ausbildung der sittlichen Urteile notwendig bezeichnet haben, es müssen aber zugleich und nicht etwa erst nach Absolvierung der bloß intellektuellen Funktion die Akte des Wollens, für deren Bildung die Lehre vom Interesse die Bedingungen nachweist, mit in Rechnung gezogen werden.

Dazu ist nun keineswegs ein Verfahren nötig, welches neben der für die Ausbildung der sittlichen Urteile vorzunehmenden Thätigkeit und ohne Beziehung auf diese herzugehen hätte. Die Sache verhält sich vielmehr so, daß die Ausbildung der sittlichen Urteile nur ein Teil ist von dem Verfahren beim Unterricht, welches durch die Lehre vom Interesse seine allgemeinen und seine speziellen Weisungen sich geben läßt. Die Kultur des vielseitigen Interesse und speziell des ethischen Interesse ist

*) Herbart, Pädag. Schriften I. S. 499 Anmerk.

die allgemeine Aufgabe, deren richtige Lösung auch die Lösung unserer speziellen Aufgabe in sich schließt. Alle sittlichen Urteile sollen, wie gerade die Herbartsche Ethik in überzeugender Weise nachweist, auf sittlichen Gefühlen ruhen. Das unbedingte Wohlgefallen am Guten, das unbedingte Mißfallen am Bösen ist der Ausgangspunkt für die billigen- den oder mißbilligenden sittlichen Urteile. Zum Urteil erhebt sich das Gefühl durch die Einsicht in die dabei in Frage kommenden Willensverhältnisse. Das Urteil muß aber nicht nur aus dem sittlichen Gefühl hervorgehen, es hat nicht nur das Wohlgefallen und das Mißfallen zu seinem Objekte, es muß vielmehr, und darin liegt erst die Garantie seiner Wirkung auf die Entstehung des eigenen sittlichen Wollens, auch von starken und nachhaltigen Gefühlen, die ein notwendiges Merkmal des intensiven Interesse sind, begleitet sein. In diesen begleitenden Gefühlen besteht ein guter Teil ihres ethischen Wertes. Nicht nur, damit das sittliche Urteil richtig werde, suchen wir es zunächst an interessanten, dem Verständnis des Zöglings leicht zu erschließenden konkreten Stoffen zu bilden, sondern dieser konkrete Stoff hat, wie wir oben behaupteten, in erster Linie die Bedeutung, daß das sittliche Urteil Wärme und Kraft erhalte. Nicht bloß damit das klare sittliche Urteil auf alle Gebiete der Willensverhältnisse sich erstrecken könne, haben wir durch reichen und verschiedenartigen Stoff für die Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil zu sorgen, sondern mehr noch deshalb, damit die Wärme und Kraft der moralischen Umsicht dadurch vermehrt werde. Von dem Wohlgefallen und Mißfallen an den Vertretern sittlicher Willensverhältnisse, das vom dunklen Gefühl zum klaren, mit Wärme und Kraft gefällten Urteile umgestaltet werden soll, ausgehend, soll der Zögling zum absoluten, begierdenfreien Wohlgefallen an den sittlichen Ideen, den Musterbildern sittlicher Willensverhältnisse, emporgehoben werden. Das ist nur möglich, wenn er nicht bloß die gegebenen historischen Willensverhältnisse, die, mit einziger Ausnahme der Idealpersönlichkeit des Erlösers, mehr oder weniger unvollkommene Züge an sich tragen, klar durchschaut, sondern wenn er auch die bloß gedachten Musterbilder des Wollens in ihrer ganzen Schönheit vor seinem geistigen Auge stehen sieht. Er soll nicht nur angeleitet werden, an ihnen das Denken und Thun anderer Menschen zu messen, sondern er soll zugleich gewöhnt, ja es soll in ihm das Bedürfnis erweckt werden, sein eigenes Wollen und Thun damit zu vergleichen und die Resultate dieses Vergleichs zur Läuterung und Vervollkommnung seines Wesens, zu einer allmählichen Gestaltung seines Innern dem Geisteszustand entgegen zu verwenden, in welchem Gedanken, Worte und Thaten in völliger Übereinstimmung sich befinden mit den idealen Forderungen der Ethik.

Das ist freilich ein ideales Ziel, für dessen Erreichung in den wenigen Lebensjahren, auf welche eine planvolle Erziehung sich angewiesen sieht, nur die Anfänge gemacht werden können, ein Ziel, dem auch die besten und edelsten Menschen sich nur nähern können. Aber das kann den Eifer derer nur vermehren, welchen die schwere Verant-

wortung auferlegt ist, daß die Kräfte wachgerufen und möglichst stark gemacht werden, in deren Besitz den Herangewachsenen die selbständige Weiterarbeit möglich wird. Nur wenn mit dem Eifer sich auch die Einsicht verbindet in die rechten Wege, auf denen, und in die rechten Mittel, durch die solcher Besitz erworben werden kann, darf der Erzieher (soweit das überhaupt menschlicher Einwirkung möglich ist, die auf diesem Gebiete ihre geringe Macht gern anerkennen wird, aber aus solcher Anerkennung nicht das Recht, mit ungenügenden Erfolgen sich zu begnügen, sondern vielmehr die Pflicht ableitet, unermüdlich zu sein in dem Streben nach möglichst guten Erfolgen) der Hoffnung sich hingeben, es werde seiner Mühe der Segen nicht fehlen, der, wie Geschichte und Erfahrung uns lehren, unter solcher Voraussetzung dem Thun zu teil wird. Der Segen, auf welchen der erziehende Unterricht rechnet, darf allerdings nicht vorzugsweise in äußerlichen, greifbaren Erfolgen gesucht werden, sondern nur in dem Gelingen dessen, was die Ethik höher stellt, als jeden äußeren Erfolg, nämlich der Ausbildung einer in den ethischen Ideen wurzelnden Lebensauffassung, der Anbahnung einer Geistesrichtung, die mit aller Kraft die Verwirklichung der idealen Forderungen erstrebt, der Begründung einer auf das Ideale mit solcher Energie gerichteten Gesinnung, daß alle trüben Erfahrungen sie nicht in der Überzeugung zu erschüttern vermögen, die Ideale seien, so oft auch Irrtum und Sünde ihren Glanz zu verdunkeln und ihre Macht zu brechen suchen, doch allein das in dem Wechsel der Dinge Dauernde.

Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung.

Das Rechtsgefühl gehört zu den sogenannten höheren Gefühlen. Diese sind in ihrer Entstehung und Entwicklung auf den Einfluß zurückzuführen, den die harmonischen oder disharmonischen Verhältnisse, wie sie uns in gewissen, dem höheren Geistesleben angehörenden Vorstellungskreisen gegeben sind, auf uns ausüben. Solche Vorstellungskreise sind die Ideen des Wahren, des Guten, des Schönen und des Göttlichen, die Gefühle aber, welche darin wurzeln, die intellektuellen, die sittlichen, die ästhetischen und die religiösen Gefühle. Jenachdem der Inhalt unseres Bewußtseins durch jene Objekte eine Förderung erhält oder eine Hemmung, nehmen sie die Gestalt von Lust- oder Unlustgefühlen an.*)

Das Rechtsgefühl ist ein sittliches Gefühl. Die harmonischen oder disharmonischen Verhältnisse, auf welche die sittlichen Gefühle sich gründen, sind die sittlichen Verhältnisse, diese aber sind in ihrem Grunde Willensverhältnisse. Sittliche Gefühle können daher nur entstehen, wenn eine gewisse Einsicht in sittliche Verhältnisse vorhanden ist. Da die Äußerungen der Sittlichkeit, also Worte und Handlungen, leichter verstanden werden, als die verborgene Quelle derselben, der Wille, die Gesinnung, so wird die Ausbildung der sittlichen Einsicht von der Beurteilung dieser Äußerungen der Sittlichkeit seinen Ausgang nehmen und erst allmählich zu der Beurteilung der Quelle aufsteigen. Die Beurteilung der sittlichen Verhältnisse setzt das Vorhandensein gewisser Normen, die der Beurteilung als Maßstäbe dienen, voraus. Diese Normen, die keineswegs dem Menschen angeboren sind, sondern die in ihren ersten Anfängen in den ersten Lebensjahren aus einer gewissermaßen unbewußten Abstraktion von dem, was das Kind sieht und hört, hervorgehen und hier nur aus den beiden Begriffen „gut“ und „böse“ bestehen und die dann durch einen plan-

*) Es darf hier die Bekanntschaft mit der Erklärung des Gefühls, nach der dasselbe das Innewerden der Förderung oder Hemmung unserer Vorstellungen ist, vorausgesetzt und deshalb auf einen eingehenderen Nachweis dieser Erklärung des Gefühlslebens verzichtet werden.

mäßigen Unterricht weiter ausgebildet werden sollen, sodaß sie schließlich alle sittlichen Grundverhältnisse umfassen,*) sind der eine Faktor für die Entstehung des sittlichen Gefühls, den andern bilden die eigenen oder die fremden Handlungen, Worte und Gesinnungen. Widersprechen diese jenen Normen, so entstehen sittliche Unlustgefühle, harmonieren sie aber mit ihnen, sittliche Lustgefühle.

Wenn die sittlichen Gefühle die Kenntnis sittlicher Normen zur Voraussetzung haben, diese aber in letzter Linie auf Willensverhältnisse zurückzuführen sind, so wird auch das spezielle sittliche Gefühl, das wir Rechtsgefühl nennen, seine Normen in bestimmten Willensverhältnissen haben müssen, es wird die Idee des Rechts aus bestimmten idealen Willensverhältnissen zu erklären sein.

Alle Willensverhältnisse lassen sich in zwei Gruppen teilen, jenachdem man den Willen einer einzelnen Person ohne Beziehung auf fremdes Wollen oder in Beziehung dazu denkt. Im ersten Falle läßt sich wieder die Qualität oder die Quantität des Wollens ins Auge fassen. Die idealen Willensverhältnisse, die daraus sich ergeben, sind die Ideen der innern Freiheit und der Vollkommenheit. Im zweiten Falle ist das doppelte Verhältnis möglich, daß der Wille in Beziehung zu einem nur gedachten oder zu einem wirklichen Wollen tritt. Das ideale Willensverhältnis zwischen einem wirklichen und einem nur gedachten Willen nennen wir die Idee des Wohlwollens. Treten zwei wirkliche Willen in Beziehung zu einander, so kann das wieder unabsichtlich oder absichtlich geschehen. Geschieht es absichtlich, so kann dem einen Willen, der von dem andern getroffen wird, daraus Wohl oder Wehe erwachsen. Das erfordert eine Rückwirkung, bei der in gleichem Maße das Wohl oder Wehe zurückzugeben ist. Das ideale Willensverhältnis, das dadurch sich bildet, ist die Idee der Vergeltung. Geschieht der Eingriff des einen Willens in den andern aber unabsichtlich, so muß ein Zusammenstoß beider Willen erfolgen und dadurch ein Streit entstehen. Da nun der Streit mißfällt, sind Normen aufzustellen, welche diesen unabsichtlichen Zusammenstoß verhüten. Diese Normen bilden den Inhalt des Rechts. Das ideale Willensverhältnis aber diesen Normen gegenüber ist die Idee des Rechts. Das Willensverhältnis, das wir so nennen, besteht in der Übereinstimmung unseres Wollens mit jenen Normen und äußert sich in der Respektierung jener Normen durch Wort und That. Nur mit der Idee des Rechts haben wir es bei unserer Untersuchung über das Rechtsgefühl und über die Pflege, die ihm gebührt, zu thun.

Man spricht gern von angeborenen Rechten des Menschen. Während eine ganze Reihe von einzelnen Rechten, die, weil ihre spätere Entstehung sich leicht nachweisen läßt, zu jenen nicht zu rechnen sind, erfahrungsmäßig einer Abänderung und Weiterbildung sich fähig gezeigt

*) Vergl. dazu die Arbeit: Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht.

haben, während sie ohne Einbuße an dem Wert der Menschennatur aufgegeben werden können, hat man jene als unaufhebbare und unveräußerliche Menschenrechte angesehen und auf sie den Wert der Menschennatur gegründet. Die Gleichheit und Freiheit, welche die französische Revolution für alle Bürger proklamierte, erschienen z. B. als solche. Faßt man diese sogenannten angeborenen Rechte, deren Inbegriff man auch *Urrecht* oder *Naturrecht* nennt, als einen ursprünglichen Inhalt der Seele auf, so widerspricht das den Gesetzen der Psychologie, die solche angeborene und ursprüngliche Seelenzustände nicht anerkennt, es widerspricht aber auch die Annahme derselben der Idee des Rechts, wie wir sie oben entwickelt haben. Besteht das Recht in den Normen, welche das Verhältnis zwischen zwei wirklichen Willen regeln, ist die Idee des Rechts ein ideales Verhältnis des Wollens zu den zur Verhütung des Streites aufgestellten Normen, so kann es ein Recht a priori nicht geben, dasselbe muß vielmehr auf historischer Festsetzung, und sei diese auch nur eine stillschweigende, beruhen. Da das bei vielen Rechten anerkanntermaßen der Fall ist, so sieht man nicht ein, warum eine bestimmte Klasse von Rechten davon eine Ausnahme machen sollte. Ein den Menschen angeborenes Urrecht schließt das Willensverhältnis zwischen zwei Willen nicht ein, es könnte nur als ein Zustand eines Einzelwillens, als eine Berechtigung des einzelnen Menschen gedacht werden, und damit ist die eigentliche Rechtssphäre, das Verhalten zweier wirklicher Willen zu einander, das durch Normen geregelt ist, verlassen. Es wird dann das Recht notwendig zur Willkür, die Ausdehnung des Rechts hängt von der natürlichen Begabung ab, und der Egoismus wird der Regulator für das wechselseitige Verhalten der Menschen zu einander. Wenn vielleicht auch eben aus Egoismus, der bei der Vermeidung des Streites am besten fährt, der Streit vermieden und ein friedliches Zusammensein mit andern erstrebt wird, so entsteht damit doch kein sittlich wohlgefälliges Verhältnis, abgesehen davon, daß der ohne sittliche Grundlage entstandene Frieden jederzeit Gefahr läuft, wieder in Streit auszugehen, weil die gezogenen Schranken nur widerwillig geduldet und sofort überschritten werden, sobald der Egoismus in dem Überschreiten derselben seine bessere Rechnung zu finden glaubt.*) Die Thatsache, daß auch von Rechtslehrern das Recht auf den Egoismus gegründet und damit zu einem bloßen Mittel zur Erhaltung des Friedens herabgedrückt worden ist, wie die weitere Thatsache, daß das vulgäre Bewußtsein in dem Recht vielfach nur eine hemmende Schranke der Willkür erblickt, ist kein Beweis gegen die Richtigkeit der Rechtsidee als eines idealen Willensverhältnisses. Was an der unhaltbaren Lehre von einem angeborenen Natur- oder Vernunftrecht richtig ist,

*) Vergl. dazu Ziller, Allgemeine philosophische Ethik, § 13. Auch in den folgenden Ausführungen ist diese Ethik mannigfach benutzt worden. Ich denke, daß man meiner Arbeit, die an ethischem Material nichts Neues hat bringen wollen, sondern nur nachzuweisen sucht, wie man einen speziellen Punkt der Ethik pädagogisch verwerten kann, daraus keinen Vorwurf machen wird.

ist nur das eine, daß es gewisse natürliche, d. h. der Menschennatur entsprechende Rechtsnormen giebt, welche eingehalten werden müssen, wenn dem einzelnen die ihm zu seiner Entwicklung nötige Freiheit gewährleistet werden soll. Aber, und aus der falschen Auffassung dieses Verhältnisses erklärt sich erst die ganze Kontroverse, nicht die Freiheit des einzelnen ist das erste, und die Schranken, die ihm im Interesse der Gesamtheit auferlegt werden müssen, das zweite, was bei der Idee des Rechts in Frage kommt (aus der falschen Rangordnung geht notwendig die Verschiebung des Rechtsbegriffes hervor), sondern die Rechtsnormen, welche auf Vereinbarungen beruhen und welche durch diese den Streit verhüten sollen, wollen als das erste betrachtet werden. Das zweite erst ist die Freiheit, die dem einzelnen innerhalb dieser Schranken gewährt ist. Oder mit andern Worten: Nicht das subjektive Recht darf dem objektiven vorangehen, sondern jenes soll an diesem gemessen und danach bestimmt werden. Das objektive Recht bilden die durch Vereinbarungen gewonnenen rechtlichen Festsetzungen, das subjektive Recht die Berechtigungen und Befugnisse der einzelnen innerhalb jener Normen. Daß diese Berechtigungen und Befugnisse nicht unnötig eingeschränkt werden, daß dem einzelnen in der menschlichen Gesellschaft ein möglichst weiter Spielraum zu lassen sei, innerhalb dessen er, ohne in Kollision mit andern zu kommen, seine Kraft entfalten und sein Lebensgeschick sich gestalten könne, daß namentlich nicht unzulässige Vorrechte anderer ihm dabei hinderlich sein dürfen, das allein ist das Richtige an der an sich nicht richtigen Annahme eines Natur- oder Urrechts, das deshalb nicht angenommen werden kann, weil sich damit die ethische Auffassung des Rechts, die Begründung desselben durch ideale Willensverhältnisse nicht verträgt.*)

Es ist selbstverständlich, daß die historische Entwicklung des Rechtsbegriffs mit der Feststellung der idealen Auffassung nicht begonnen hat. In den rohen Naturzuständen ist nicht die Rechtsordnung, sondern der Streit, der Kampf ums Dasein, *bellum omnium contra omnes*, das Naturgemäße. Die Not ist auch hier die Lehrmeisterin der Menschen gewesen. Die frühesten Rechtsformen haben freilich mit der Rechtsidee wohl wenig zu thun gehabt, da sie gewiß ihre einzige Quelle in der Macht gefunden haben. Der Macht, welche lange statt des Rechts gegolten hat und der man nachsagt, daß sie ihr historisches Recht auch in unsern Tagen noch manchmal geltend zu machen sucht, gesellte sich bald die Gewohnheit, die mit ihren zwar gelinderen, aber gerade darum wirksameren Mitteln auf diesem Gebiete mit großem Segen thätig gewesen ist. Hat sie auch nicht immer das Richtige getroffen, so hat man ihrem

*) Auch das sogenannte Notrecht bedarf nicht zu seiner Erklärung der Annahme eines Urrechts. Es ist dasselbe vielmehr auf die stillschweigende Zustimmung derer zurückzuführen, die mit seiner Ausübung durch andere einen Eingriff in ihr Eigentum erfahren. Daß einzelne besonders hartherzige Menschen solche Zustimmung eventuell versagen würden, widerlegt diese Theorie nicht, welche solche Hartherzigkeit nicht allgemein vorauszusetzen braucht.

Einflüsse doch stets bereitwilliger sich gefügt, als der rohen Gewalt. Es ist darum nicht mehr als billig, daß sie in der Gegenwart, die dem historisch Gewordenen gegenüber mehr Pietät zeigt, als frühere Zeiten, auf rechtlichem Gebiete auch dann noch respektiert wird, wenn selbst die innern Gründe für das, was sie hier geschaffen hat, schwer erkennbar sind.

Aus Gewohnheitsrechten mögen zuerst die rechtlichen Forderungen sich herausgebildet haben, die, erst nur mündlich von Geschlecht zu Geschlecht vererbt, später den Inhalt ältester Schriftendenkmale bilden. Von hier ab war die Weiterbildung des Rechts, in philosophischer Begründung, wie in praktischer Ausführung, ein wichtiges Stück der Kulturarbeit, zu der die einzelnen Kulturvölker je nach Veranlagung und Bedürfnis ihren Beitrag geliefert haben. Daß hier die Entwicklung dem allgemeinen Gange der Menschheitsentwicklung gefolgt ist, in der auch Stillstände und Rückschritte zu verzeichnen sind; daß einem Volke namentlich von der Vorsehung beschieden war, auf diesem Gebiete bahnbrechend und grundlegend für die ganze Folgezeit zu arbeiten; daß die großen und erhabenen Ideen des Christentums, wie überhaupt, so namentlich auch hier nur sehr langsam alle Irrthümer und Vorurteile überwinden können; daß infolge der mächtigen Anregung, welche dazu die französische Revolution durch die gewaltsame Zertrümmerung mittelalterlicher rechtloser Zustände gegeben hat, unser wegen einer gewissen Hast, mit der es die rechtlichen Zustände zu vervollkommen sucht, vielleicht nicht mit Unrecht gescholtenes Jahrhundert doch gerade auf dem rechtlichen Gebiet Erfolge aufzuweisen hat, welche in den Augen unbefangenen Urtheilender viele unverdiente Vorwürfe zu entkräften vermögen: das alles ist zu bekannt, als daß es einer weiteren Ausführung bedürfte. Nicht der geringste Gewinn des Zuleztgenannten ist der, daß das Rechtsbewußtsein, so falsch und so roh es auch im einzelnen noch sein mag, ein größeres Gemeingut aller Staatsbürger geworden ist und immer mehr zu werden verspricht, ein Besitz, vor dessen Verlust wir durch die Öffentlichkeit des Gerichtsverfahrens geschützt sind, ein nationales Gut, an dessen Vervollkommnung besonders die germanischen Völker und nicht an letzter Stelle das deutsche Volk zu arbeiten zur Aufgabe sich gemacht haben.

Nicht in dem Sinne freilich dürfen wir das Rechtsbewußtsein ein Gemeingut unseres Volkes nennen, daß die Kenntniss auch nur der wichtigsten Rechtsnormen sich allen Gliedern desselben erschlossen habe. Diese Kenntniss pflegt bei den meisten, soweit sie nicht den Gegenstand beruflicher Beschäftigung bildet, nur soweit vorhanden zu sein, als das geschäftliche und staatsbürgerliche Leben Veranlassung giebt, sie sich anzueignen; und selbst da fehlt noch viel an der wünschenswerten Klarheit und Sicherheit. Nur das Bewußtsein darf in unsern Tagen als allgemeiner Besitz bezeichnet werden, daß auf die Sicherheit des Eigentums und der Person jeder Anspruch hat, und daß diese ihm gewährleistet ist durch die rechtlichen Institutionen des Staates. Die genaue Kenntniss der einschlägigen Rechtsnormen wird ersetzt durch ein infolge der gegenwärtigen Ausbildung der rechtlichen Institutionen vielmehr als

in früheren Zeiten entwickeltes Rechtsgefühl, das sich besonders gegen etwaige wirkliche oder vermeintliche Angriffe auf die durch das Recht gesicherten wichtigsten Lebensgüter sehr empfindlich zeigt. Es liegt in der Natur der Dinge, daß in diesem Rechtsgefühl das subjektive Recht eine viel wichtigere Rolle spielt als das objektive, und daß infolge dessen die negative Seite des Rechtsgefühls, das Verabscheuen des Unrechtes, die positive Seite, die Achtung des Rechts, überwiegt. Daß der Unwille über offenkundig gewordene Rechtsverletzungen sofort in weiten Schichten der Bevölkerung zu tage tritt, daß die allgemeine Teilnahme demjenigen gesichert ist, dem solche Rechtsverletzung widerfahren ist, darf als Zeichen für dieses grössere und intensivere Rechtsgefühl betrachtet werden. Mehr als auf den andern Gebieten des höheren geistigen Lebens findet darum hier der Appell an das Gefühl seinen Widerhall. Auf das Recht solchen Appells hat die Gegenwart rechtliche Institutionen, wie die Teilnahme der Laien an dem Urteilsprechen über Vergehen und Verbrechen, gegründet, die, so unvollkommen sie auch noch sein mögen, doch gerade der Berichtigung und Stärkung des öffentlichen Rechtsgefühls dienen können und sollen.

Die Beschaffenheit des Rechtsgefühls, dessen Stärke sich nicht mit der Einsicht in die Verhältnisse deckt, der es seine Entstehung verdankt, und die Rechtsidee, welche in diesem Gefühl ihren noch unvollkommenen Ausdruck findet, geben die Weisung für das, was zu seiner Vervollkommnung geschehen muß. Der Nachweis, was darin für die Erwachsenen gethan werden muß, welche Aufgaben hier der Rechtspflege selbst, wie der Grossmacht der Presse gestellt sind, ist nicht die Sache der Pädagogik. Wohl aber hat diese die Pflicht, auch auf einem von der erziehlichen Arbeit scheinbar abliegenden Felde die Aufgaben klar zu stellen, von deren Lösung es abhängen muß, inwieweit dem heranwachsenden Geschlecht der Besitz der Gegenwart gesichert, das Verständnis für seine Bedeutung erschlossen und in ihm das Streben erweckt wird, im späteren Leben dieses Gut sich zu erhalten und zur Vergrößerung seines Wertes beizutragen. Diese Pflicht ist um so grösser, als diese Arbeit feindlichen Mächten sich gegenübergestellt sieht, die das unsichere Rechtsgefühl der grossen Massen zu zerstören und damit die Grundlagen unseres öffentlichen Lebens zu unterwühlen suchen.

Diesen verderblichen Einflüssen gegenüber darf es als ein glücklicher Umstand bezeichnet werden, daß unter den in der Jugend allmählich auszubildenden Normen für die Sittlichkeit die rechtlichen sowohl in Beziehung auf die Zeit, in der sie entstehen, wie auf die Macht, mit der sie sich geltend machen, eine bevorzugte Stellung einnehmen. Das gilt wenigstens von den Normen für den Teil des Rechts, der das Fundament unserer rechtlichen Zustände überhaupt bildet. Das ist das Eigentumsrecht. Ist die Entstehung des Eigentumsrechts auch der historische Anfang des Rechts und zeigt sich schon in diesem Punkte die Richtigkeit des Goetheschen Wortes: „Die Jugend muß immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen“, so enthält

diese Parallele, wie wir sehen werden, auch in ihrer weiteren Durchführung schätzenswerte Winke für die von der Erziehung auf diesem Gebiete einzuschlagenden Wege.

„Jedes Kind“, sagt Sigismund, der scharfsinnige Beobachter des frühesten Jugendalters *), „scheint recht früh Klang und Bedeutung des Fürwortes mein zu verstehen. Ich hörte kleine Kröpfe, welche kaum zwölf Vorstellungen im Bewußtsein hatten, dies Wort so nachdrucksvoll aussprechen, wie einen Bauer bei einem Marksteinzwiste. Man erkennt daraus, wie natürlich und unaustilgbar im Menschen der Eigentumsbegriff steckt, und beobachtet gar sehr frühe, wie leicht und oft zwischen Kindern dieses Alters (vom Sprechen des ersten Wortes bis zu dem des ersten Satzes) ein Hader über Eigentum und Besitz entbrennt.“ Diese früheste Form, in der sich das Rechtsgefühl äußert und deren so zeitiges Auftreten wohl mit hat den Schein entstehen lassen, es gebe ein angeborenes Rechtsbewußtsein, will wohl respektiert sein. Es ist deshalb gerade in dem frühesten Alter die Zumutung, freiwillig sich dieses Rechts zu entäußern, den Besitz an andere Kinder abzutreten, wie das gerade bei dem wertvollsten Besitz des Kindes, den Spielsachen, oft gefordert wird, unpädagogisch. Es setzt schon einen höheren Grad sittlicher Bildung voraus, wenn das Kind gern auf seinen Besitz verzichten soll. Solange die Ansätze zum Wohlwollen noch nicht vorhanden sein können, wird die Nötigung zu solchem Verzicht nur als Rechtsverletzung empfunden und damit die Ausbildung des Wohlwollens gehemmt. Erst wenn die Teilnahme an anderen, die solches Besitzes entbehren, erweckt ist, und das ist bekanntlich in dem genannten Lebensalter noch nicht der Fall, weil diese Teilnahme erst sich bilden kann mit der Möglichkeit des Verständnisses vom Zustande anderer, kann das Zureden — nicht die Nötigung — zu einem Opfer des Eigentums, kann die Freude, die ein solches Opfer andern Kindern bereitet, die ethische Bildung fördern. Mit Recht verlangt daher Jean Paul in seiner *Levana*, man solle für Zwillinge dasselbe Stück doppelt und für Drillinge dreifach anschaffen, um Prozesse zu verhüten. Diese zu verhüten, nicht aber durch das Bieten von Gelegenheiten die Prozeßsucht, die Lust am Streit, die wegen der möglichen Kraftentfaltung nur zu leicht sich bildet, grofszuziehen, das ist's ja, um was es sich hier zuerst handelt. Dafs gerade an den Spielsachen und zwar um so mehr, je lieber sie den Kleinen sind, das Eigentumsrecht und damit ein Rechtsgefühl, das bei dem Eingriff in das Recht als Unlustgefühl empfunden wird, mit grofser Energie sich bildet, findet in den reichen Beziehungen zwischen dem Kind und seinem Spielzeug seine psychologische Erklärung. Dieses namentlich bildet die Welt, in der die Kleinen gern verkehren. Damit hängt etwas anderes zusammen.

„Sehr bald“, sagt Sigismund **), „steifen sich die kleinen Knirpse — wie das Pferd am Wirtshause — auf das, was sie für ihr Recht

*) Sigismund, Berthold. Kind und Welt. S. 127.

**) Kind und Welt. S. 191.

halten. Ihre Hauptrechtsquelle ist aber das Gewohnheitsrecht, um das sie sehr lebhaft mit Schreien und Gebärden plaidieren.“ Das Beispiel, das er als Beleg für diesen Satz anführt, ist dafür sehr lehrreich. „Mein Knabe lief“, erzählt er, „mit seiner Wärterin Viertelstunden weit, ohne zu ermüden und auf ihren Arm zu verlangen. Trat ich dagegen, nachdem ich einige Spaziergänge mit ihm gemacht, nur mit ihm vor die Thür, so stellte er auch schon die dringliche Aufforderung, ihn zu tragen, und brauchte als Beitreibungsmittel das Weinen. Warum? Weil ich einigemal, um ihn zu schonen, ihn nach längerem Gehen getragen hatte. Nun war das ein verjährtes Recht, eine Servitut.“ Diese Rechtsquelle haben wir ja auch als eine sehr wichtige für die geschichtliche Entstehung rechtlicher Bestimmungen bezeichnen müssen.

Wenn neben der Gewohnheit die Macht als die früheste Rechtsquelle genannt werden mußte, so spielt auch sie für die Abgrenzung der Rechtssphäre und für die Ausbildung der Rechtsvorstellungen der Kleinen bald eine wichtige Rolle. Nicht aus der Macht der Erwachsenen, der gegenüber wegen des ungleichartigen Verhältnisses dem Kinde nur seine Ohnmacht und Abhängigkeit fühlbar wird und naturgemäfs ein dem Kinde bewufstes rechtliches Verhältnis gar nicht sich ausbildet, sondern aus der Macht, über welche ältere Geschwister oder namentlich auch stärkere und klügere Spielgenossen verfügen, leitet das jugendliche Bewußtsein Rechtsansprüche ab, die es bald respektieren lernt. Darin liegt bereits ein Fortschritt in dem Rechtsgefühl. Neben die eigene Berechtigung, welche der kindliche Egoismus bisher so gern betont hat, tritt nun das fremde Recht, und wenn es auch nur auf die gröfsere Macht sich stützt. Dafs es respektiert wird, ist schon ein Fortschritt. Ist's doch der erste Schritt, mit dem ein objektives Recht dem egoistischen subjektiven Recht gegenüber tritt, und die Anerkennung desselben ein nicht unwichtiger Gewinn für die Entwicklung des Rechtsgefühls. Dafs in der Führung hier gern ein Wechsel gestattet wird, dafs auch die Inhaber der gröfseren Macht dieselbe ausnahmsweise den Schwächeren überlassen, darf als ein günstiges Zeichen für den Allgemeinbesitz von rechtlichen Vorstellungen betrachtet werden. Am besten dann, wenn solcher Wechsel das Resultat freier Entscheidung ist und nicht nur die Folge höherer Weisung. Ist die letztere verständig, so wird sie ihre Eingriffe auf die Fälle beschränken, wo die Machtinhaber des Billigkeitsgefühls entbehren, das sie freiwillig einen solchen Ausgleich treffen läfst.

Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, dafs wir hier hauptsächlich die kindliche Thätigkeit im Auge haben, die für die Ausbildung auch anderer Charakterzüge von der allergröfssten Bedeutung ist, nämlich das Spiel, welches Jean Paul „die erste Poesie des Menschen“ nennt. Was dem Spiel für die Entwicklung des Rechtsgefühls die hohe Bedeutung sichert, ist das durchaus Selbständige dieser Thätigkeit, ist die intensive Vertiefung, zu der es das Kind veranlafst. Was über die bevorzugte Stellung, die der Rechtsbegriff in dem kindlichen Bewußtsein bald einnehme, gesagt ist, findet gerade hier seine volle Bestätigung. Früher,

als für andere ethische Verhältnisse, werden für rechtliche Verhältnisse durch das Spiel feststehende Normen ausgebildet, die, ohne daß sie in eiserne Tafeln geschrieben sind, von Geschlecht zu Geschlecht weitererben. Wehe dem, der sie nicht beachtet; er verfällt dem Bann der kleinen Rechtsgesellschaft. Nur kurz sind die Satzungen, die hier aufgestellt worden sind. „Das gilt“, „das gilt nicht“ lauten die Formeln, die den Wert allgemeiner Gesetze besitzen, leichter Anwendung auf die verschiedensten konkreten Fälle zu finden. Daß trotzdem oft Streit entsteht, darf zugegeben werden. Er schadet so leicht nichts, wenn nur der Erzieher, der davon Kunde erhält, Sorge trägt, daß er ausgeglichen werde, und wenn er, statt selbst plump einzugreifen, sich damit begnügt, die Ausgleichung durch die streitenden Genossen vollziehen zu lassen. Man darf hundert gegen eins wetten, daß der Ausgleich so richtiger und die Versöhnung vollständiger wird, als wenn jener selbst durch sein Machtgebot den Brand zu löschen droht. Vielfach werden in dem letzteren Falle die Flammen der Zwietracht nur um so verderblicher im Innern weiterbrennen.

Dem besonnenen Erzieher, der seine Aufgabe richtig erfaßt hat, bleibt, auch wenn er sich bisher auf ein Minimum der Einwirkung beschränkt hat, noch genug zu thun übrig. Das Rechtsgefühl, das bisher sich entwickelt hat, trägt noch sehr einen egoistischen Charakter. Trotz aller Gelegenheit, die dem objektiven Rechte gegönnt war, im Bewußtsein der Jugend sich festzusetzen, ist es bei dem egoistischen Sinn des Kindes gegen das subjektive Recht doch sehr zurückgeblieben. So sehr das Rechtsgefühl erstarkt ist, wo es gilt, das persönliche Recht zu wahren; die Anerkennung des fremden Rechts, die Anerkennung des Rechts überhaupt findet bei den Kindern — viele Erwachsene bleiben in dieser Beziehung stets Kinder — in dem subjektiven Recht seine enge Begrenzung. Damit das Verhältnis für das Bewußtsein sich umkehre, ist eine weitere, langdauernde Einwirkung nötig. Sie führt nur auf einem Umwege zum gewünschten Ziele. Des egoistischen Charakters wird das Rechtsgefühl am besten dadurch entkleidet, daß nicht das liebe Ich den Mittelpunkt für die zu behandelnden Rechtsfragen bildet. Das aber führt von selbst zum Unterricht und zu den Aufgaben, die dieser hier zu lösen hat.

Wir wissen schon, das objektive Recht soll in seiner Berechtigung erkannt und in seinem Wert geschätzt werden. Damit das möglich sei, bleibt am besten zunächst einmal das subjektive Recht, das so leicht das Urteil über jenes trübt, ganz aus dem Spiele. Das geschieht, wenn Rechtsverhältnisse räumlich und zeitlich Fernstehender betrachtet werden. Es bedarf nicht großer pädagogischer Weisheit, um einzusehen, daß die einfachsten und am leichtesten zu durchschauenden und zu beurteilenden Verhältnisse hier den Anfang der Betrachtung bilden müssen. Das sind bekanntlich nicht die verwickelten modernen Verhältnisse, sondern die rechtlichen Zustände in den frühesten Zeiten der Kultur. Die einfachen Rechtszustände der Patriarchenzeit, des israelitischen Volkes, der Griechen und Römer in den Anfängen ihrer Rechtskultur, wenn anders, wie an den höheren Schulen, auch deren Geschichte den Stoff für den Unterricht

bildet, in hervorragender Weise natürlich die ältesten germanischen Rechtsverhältnisse sind dafür das geeignete Material. Selbstverständlich können nur die einfachen Grundzüge, die darin sich ausprägen, Gegenstand der Belehrung sein. Dafs aber der Geschichtsunterricht diese wichtige Seite der Kulturentwicklung nicht völlig vernachlässigen darf, dafs die dazu nötige Zeit durch Verkürzung des Berichtes über den blutigen Völkerstreit zu gewinnen ist, braucht in unseren Tagen die Didaktik nicht erst ausführlich zu begründen.

Das Wohlgefallen, welches die thatkräftige männliche Jugend an kriegerischen Szenen findet, in denen Mut, Kraft, Ausdauer und Klugheit am glänzendsten sich bewähren, bedarf einer Korrektur durch die Einsicht in die rechtlichen Fragen, zu deren Aufstellung und Beantwortung gerade dieser leider sehr ausführliche Teil der Menschheitsgeschichte Veranlassung geben soll. Die Unterscheidung zwischen berechtigten und unberechtigten Kriegen ist ja schon ein Stück von der Ausbildung des Rechtsgefühls durch den Unterricht.

Soweit den Stoff desselben die Rechtsidee und ihre allmähliche Entwicklung selber bilden, ist dem Unterricht wieder eine doppelte Aufgabe gestellt. Zunächst kommt es darauf an, dafs der Zögling die Bedeutung der Rechtszustände an sich, die wichtige Rolle, welche das Recht im Leben der Völker spielt, kennen lernt, weil aus solcher Kenntnis erst die Achtung vor dem Gewordenen entstehen kann. Die Einsicht, dafs, gesunde rechtliche Zustände zu gewinnen, ein schweres Stück Arbeit war, an der die edelsten Menschen teilgenommen haben und deren Förderung an langwierige Kämpfe gebunden war, läfst schon den Wert dieses Gutes, der notwendigsten Voraussetzung friedlicher und geordneter Zustände, auch wenn eine nähere Kenntnis desselben noch fehlt, in helles Licht treten. Zum rechten Verständnis dieses Wertes und zum Verständnis der Gegenwart, nicht der unwichtigsten von den Aufgaben, welche der Geschichtsunterricht überhaupt lösen soll, genügt das allerdings nicht. Mit der Geschichte von dem Kampf um das Recht mufs sich in gewissem Sinne eine Geschichte des Rechts selber verbinden, welche bei der Darstellung der Hauptentwicklungspunkte ein Verständnis zunächst des Gerichtsverfahrens, dann aber womöglich auch einiger wichtiger Rechtsgrundsätze anzubahnen sucht. Das brauchen ja noch keine juristischen Vorlesungen zu sein. Aber warum sollte nicht schon die Jugend verstehen können, dafs nicht blofs überhaupt der Übergang von rohen Naturzuständen zu kultivierten Verhältnissen der Entstehung rechtlicher Ordnung zu danken ist, sondern dafs erst und wie diese rechtliche Ordnung die wichtigsten Lebensgüter, Eigentum, Leben und persönliche Freiheit, gesichert haben, und welche Grundsätze bei Gestaltung der Rechtszustände mafsgebend gewesen sind? Der reifere Schüler auch der Volksschule kann schon begreifen, dafs es der Ausdruck natürlichen Freiheitsdranges und individueller Selbständigkeit war, wenn bei den alten Germanen der Versammlung der freien Männer die Rechtsprechung zustand über alles, was Leben und Eigentum betraf, wenn nicht ein Erbberechtigter, sondern ein dazu Er-

wählter die Versammlung leitete, und dafs solche Rechtspflege die Achtung vor dem Recht und damit das Rechtsgefühl wohl zu verstärken geeignet war. Dafs die altherkömmlichen Rechtsanschauungen dem Eindringen der römischen Kultur verhältnismässig am längsten Widerstand geleistet haben, wird leicht als Beweis anerkannt, welche tiefe Wurzeln im deutschen Volke die alten Anschauungen geschlagen hatten. *) Ist's auch nur höheren Schulen vergönnt, etwas Näheres über die Karolingischen Kapitularien, über die deutschen Rechtsbücher zu erfahren, so kann doch auch in weniger günstigen Verhältnissen der Veränderungen, die keineswegs nur Verbesserungen waren, gedacht werden, welche die rechtlichen Zustände in Deutschland erfuhren, als infolge der zunehmenden Kultur, für welche die einheimischen unvollkommenen Gesetze und Rechtsbestimmungen nicht mehr genügten, statt dafs man für eine Fortbildung des auf so gesunder Grundlage ruhenden deutschen Rechts sorgte, ein fremdes Recht diese verdrängte; und sei es auch nur, um nachzuweisen, dafs das Rechtsgefühl darunter leiden mußte, wenn die Rechtspflege nicht mehr die Sache des Volkes, sondern nur die privilegierter Rechtsgelehrter war; dafs die Einführung des römischen Rechts der durch die Ohnmacht der Reichsgewalt allmählich eingerissenen rechtlichen Verwirrung, dem „Abhandengekommensein von allen leitenden allgemeinen Grundsätzen“, der Zersplitterung in eine Menge verschiedener und ungenügender Rechtsordnungen ein Ende machen wollte, dafs aber der damit zusammenhängende Verlust der „Öffentlichkeit und Mündlichkeit, des ganzen volkstümlichen Gerichtsverfahrens, der Einfachheit und verhältnismässigen Wohlfeilheit desselben, der Menschlichkeit im Strafrecht: mit einem Worte, aller jener Einrichtungen, welche, ächt deutschen Ursprungs, dem Volke die individuelle Freiheit gesichert und eine Schutzwehr gegen die Willkür gebildet hatten, **) dadurch nicht aufgewogen wurde. Was halfen die nun gewonnenen gleichen Rechtsgrundsätze, wenn sie nicht in das Bewusstsein des Volkes eindringen, und wenn das, was das Volk an natürlichem Rechtsgefühl noch besafs, durch die Umständlichkeit, Weitläufigkeit und Kostspieligkeit des Gerichtsverfahrens, durch „Rabulistenkünste, Sophistereien und Betrügereien“, durch das entsetzliche Rechtsmittel, die Tortur, völlig erstickt wurde, zumal da das römische Recht auch von den Juristen vielfach falsch verstanden und „der gesunde Kern desselben in eine Menge scholastischer Spitzfindigkeiten gehüllt worden war.“

Finden diese so unvollkommenen Rechtszustände erst ihre Erklärung in den unvollkommenen politischen und sozialen Zuständen, so dienen jene doch auch erst dazu, diese recht begreiflich zu machen. Erst die Kenntnis der völligen Rechtlosigkeit, der ganze Schichten der Bevölkerung preis-

*) Wer wird versäumen, wenn es gilt, der Jugend das Charakterbild des gewaltigen Karl zu zeigen, von dem man mit Recht rühmt, dafs er keinen Urtrieb germanischen Wesens habe verkümmern lassen, seiner Thätigkeit auf rechtlichem Gebiete zu gedenken?

**) Vergl. Duller, Eduard. Deutsche Geschichte, fortgesetzt von Karl Hagen. IV. Bd. S. 19.

gegeben waren, lassen den Bauernkrieg, diese gewaltige Revolution, verstehen, in der das allen Rechts baare niedere Volk die unerträglichen Zustände, freilich vergeblich, abzuschütteln versuchte. Erst von diesem dunklen Hintergrunde hebt sich allen verständlich der ungeheure Fortschritt ab, den die deutsche Rechtspflege, in ihren Grundsätzen, wie in ihren Rechtsformen vielfach auf altgermanische Anschauungen zurückgehend, seit der französischen Revolution gemacht hat; ein Fortschritt, der erst seit der Erfüllung der berechtigten politischen Wünsche, die das Mittelalter vergebens zu verwirklichen gesucht hatte und deren Verwirklichung erst nach einem langen Umwege wieder versucht werden konnte, einen relativen Abschluß gefunden hat. Wer mit uns übereinstimmt, daß einem Geschichtsunterricht, der die Gegenwart verstehen lehren und zugleich eine erziehliche Einwirkung sich sichern will, eine gewisse Vertiefung in die Kulturzustände wichtiger ist, als die Kenntniss des bloß äußeren Geschehens, zumal da jene erst dieses begreiflich macht; wer dann weiter zugiebt, daß die rechtlichen Institutionen außerordentlich wichtige Faktoren des Volkslebens, der öffentlichen Moral sind, wird daraus auch die Folgerung ziehen müssen, daß der Schulunterricht diese Materie nicht völlig unberücksichtigt lassen darf. Er wird in der Bedeutung derselben zugleich die nötige Weisung für die Behandlung finden, daß er das auch den Schülern schon Bekannte aus den Rechtszuständen der Gegenwart zum Ausgangspunkt nimmt, um frühere Zustände damit zu vergleichen und durch solchen Vergleich wieder das Verständnis der gegenwärtigen zu vermehren. Eine tiefere Einführung in die gegenwärtigen rechtlichen Formen und Bestimmungen ist damit für die Erziehungsschule nicht verlangt. Wohl aber würde die Fortbildungsschule gut thun, wenn sie im Interesse der Vorbereitung des heranwachsenden Geschlechts für die späteren staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten, wie für die privatrechtlichen Verhältnisse die „Anbahnung der Bekanntschaft mit den Privat- und öffentlichen Rechtsverhältnissen im Staat“ in ihr Programm aufnehmen wollte.*)

Wenn wir die Rechtsidee auf ein ideales Willensverhältnis zurückgeführt haben und wenn dabei nur an das Verhältnis zweier unabsichtlich aufeinanderstoßender Willen und an das, was zur Verhütung des dadurch entstehenden Streites nötig ist, gedacht war, so weist die historische Betrachtung auf die Wichtigkeit der aus jenem Willensverhältnis zwischen zwei Willen sich ergebenden Forderungen für die menschliche Gesellschaft hin. Die Rechtsidee, welche zwischen zwei Willen den Streit verhüten will, kann sich ihrer Verwirklichung nur nähern, wenn zugleich die Gemeinschaft, zu der die einzelnen Personen sich zusammenschließen, von einem gleichen Streben erfüllt ist. Dem Musterbild des Willens zwischen zwei Personen, das den Inhalt der Rechtsidee bildet, schließt sich somit notwendig das Musterbild der Gesellschaft an, das,

*) Vergl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 38 u. f.

von jenem Musterbild abgeleitet, neue sittliche Forderungen aufstellt. Das Friedensbedürfnis ist für die menschliche Gesellschaft noch gröfser als für den einzelnen, da die Veranlassung zum Streit hier reichlicher geboten ist. Das Streben mufs daher auch hier darauf gerichtet sein, den Veranlassungen zum Streit durch die Ausbildung rechtlicher Bestimmungen vorzubeugen und, wenn er doch ausgebrochen ist, ihn zu schlichten und seine Folgen aufzuheben.*)

Die allgemeinste und wichtigste Form der menschlichen Gesellschaft ist der Staat, und die Bedeutung des Rechts für seinen Bestand erscheint dem dermaligen Bewusstsein so grofs, dafs es in der Vorstellung des Rechtsstaates das Hauptmerkmal dieser Form der menschlichen Gesellschaft finden zu müssen geglaubt hat. Es ist hier nicht der Ort, das Irrige solcher Auffassung nachzuweisen und darzulegen, welche weitere gleichwichtige Merkmale dem Staatsbegriff zu dessen Vervollständigung hinzuzufügen sind, sondern wir können uns begnügen zu konstatieren, dafs das Recht hier wenigstens zu seinem Recht gekommen ist. Die erziehliche Einwirkung, welche das Rechtsgefühl pflegen will, kann aber diesem Umstande die Lehre entnehmen, dafs sie die Bedeutung der Rechtsnormen für den Staat, diese Gesamtpersönlichkeit, und die den einzelnen Gliedern desselben daraus erwachsenden Verpflichtungen den zu Erziehenden zum Bewusstsein zu bringen nicht versäumen darf. Auch hier soll die ideale Auffassung der Dinge die Wirkung haben, dafs sie in dem einzelnen das Streben anregt, an der Verwirklichung des Ideals seinerseits mitzuwirken. Der Grad und die Kraft dieses Strebens ist der beste Mafsstab für den Erfolg der erziehlichen Einflüsse. Die Stärkung und Klärung des Rechtsgefühls kommt aber schon aus psychologischem Grunde solchem Streben zu gute, weil alle starken Gefühle schon ein Streben einschliessen oder wenigstens ein solches erwecken. Indem nun die Weltgeschichte die mannigfachsten Bilder vor unserem Auge ausbreitet, die nicht nur den äufseren Verlauf der staatlichen Entwicklungen, den Ursprung, das Wachsen, den Höhepunkt, wie vielleicht auch den Niedergang und die Auflösung uns vorführen, sondern zugleich die inneren treibenden Mächte, die aufbauenden und die zerstörenden, erkennen lassen, verkündet sie mit ganz besonders vernehmlicher Sprache, dafs die Gesundheit des Staatslebens vor allen Dingen von der Gesundheit der rechtlichen Zustände abhängt, und dafs bei der Zerrüttung der letzteren die Lebenskraft des ersteren versiegt. Die Erkenntnis dieses Gesetzes ist nicht blofs leicht zu gewinnen, sie mufs zugleich dazu beitragen, dafs in den Augen derer, die solche Erkenntnis gewinnen, die Achtung vor dem Recht steigt, und dafs damit ihr Rechtsgefühl gestärkt wird.

Mehr als der eigentliche Geschichtsunterricht, der sich darauf wird beschränken müssen, die Rechtszustände und die wichtigsten Rechtsformen, wie die Bedeutung derselben für die menschliche Gesellschaft und das Wohl ihrer Glieder verstehen zu lehren, bietet ein anderer Unterrichts-

*) Vergl. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. § 15.

zweig Gelegenheit, in das Materielle einzelner Rechtsfragen einen Einblick zu gewähren. Das ist der mit dem Religionsunterricht zu verbindende Unterricht in der Ethik.

Nicht blofs, weil sie dem natürlichen Menschen ganz besonders am Herzen liegen, sondern weil die Sicherheit dieser Lebensgüter die Grundlage ist für den Genufs der anderen, stehen an der Spitze der das Verhältnis der Menschen zu einander normierenden zweiten Tafel des Moaischen Gesetzes die Gebote, welche das Leben und das Eigentum heilig zu halten gebieten. Das sechste Gebot, welches das Familienleben und die Grundlage desselben, die Ehe, zu verletzen verbietet, ist gewissermaßen eine Ergänzung des fünften Gebotes, weil es die Lebensform schützen will, die für das Leben des Individuums zu einer gesunden Entfaltung die notwendigste Vorbedingung ist. Ist nun auch die Auffassung dieser Gebote, nach der eine Übertretung derselben als eine Verletzung der primitivsten Rechte erscheint, nicht die höchste, ist diese von dem blofs rechtlichen Gesichtspunkte ausgehende Auffassung vielmehr allmählich so zu vertiefen und zugleich zu erheben, daß die Erfüllung dieser Gebote eine notwendige Wirkung des Wohlwollens, der Liebe ist, so wird doch gerade diese letztere hier in ihrer ganzen Stärke erst Platz greifen können, wenn zuvor die rechtliche Seite dieser Fragen in ihrer ganzen Klarheit erkannt ist, d. h. wenn das Kind eingesehen hat, um welche wichtigen menschlichen Rechte es sich hier handelt. Der richtige Ausgangspunkt in der Behandlung dieser Gebote ist daher die Auffassung derselben von der rein rechtlichen Seite. Das erscheint ganz besonders notwendig auch bei dem achten Gebote. Die Forderung der Wahrhaftigkeit unseren Mitmenschen gegenüber wird in ihrer ganzen Bedeutung erst dann klar, wenn sie auf ein, wenn auch nur stillschweigend anerkanntes oder vorausgesetztes Recht, das die Menschen wechselseitig besitzen, zurückgeführt wird. Es werden damit nicht nur die Verhältnisse, in denen es sich um Wahrheit unter den Menschen handelt, die Verhältnisse des Vertrauens, der Freundschaft, der Redlichkeit im geschäftlichen Verkehr u. d. m. nach dieser Seite hin erst klargestellt, es lassen sich zugleich auch erst auf diese Weise die Fälle deutlich erkennen, wo das Verschweigen der Wahrheit sittlich geboten ist.

Ist so dem Unterricht Gelegenheit geboten, wichtige Rechtsfragen auch nach ihrer materiellen Seite zu beleuchten, so ist dabei ein Punkt noch von hervorragender Wichtigkeit.

Wir haben die Rechtsidee auf ein Willensverhältnis zurückgeführt. Damit ist ausgesprochen, daß das rechtliche Verhalten ein sittliches Verhalten ist oder sein soll. Dem entspricht die vulgäre Auffassung der Dinge indessen nicht vollständig. Man hat sich vielmehr daran gewöhnt, die Forderungen des Rechts nur auf die Sphäre des Handelns zu beziehen. Man versteht unter dem rechtlichen Handeln „ein legales, d. h. ein dem Sittengesetz zwar angemessenes, aber damit noch nicht motiviertes Handeln, ein Handeln also, dem die Gesinnung nicht zu entsprechen braucht.“ Es ist die Aufgabe des Unterrichts, das daran Falsche richtig zu stellen.

Schon die alttestamentliche Ethik tritt durch die Hinzufügung der beiden letzten Gebote des Dekalogs (nach Luthers Zählung) dieser irrigen Auffassung entgegen, indem sie schon die unsittliche Gesinnung als eine Gesetzesübertretung bezeichnet. Bestimmter und energischer thut das noch die christliche Ethik, wenn sie den Schwerpunkt der Gesetzeserfüllung in die Gesinnung legt und diese darum an die Spitze stellt. Dafs auch die Rechtswissenschaft begrifflich Ethik und Recht trennt, dafs ihr der Mafstab der Beurteilung des rechtswidrigen Thuns in erster Linie die äufserer Handlung ist, findet zwar seine natürliche Erklärung darin, dafs dem menschlichen Auge die innersten, den sittlichen Wert oder Unwert des Thuns erst bestimmenden Motive verborgen bleiben müssen; aber gerade deshalb mufs bei der ethischen Bildung durch den Unterricht der innige Zusammenhang zwischen beiden Sphären um so nachdrücklicher betont, es mufs auch dem Rechtsgefühl, dem Rechtsbewusstsein dieser Zusammenhang gewahrt, es mufs die Notwendigkeit von der Unvollkommenheit der irdischen Rechtspflege nach dieser Seite hin begreiflich gemacht werden.

Aufser dem Dekalog bietet der Unterricht, und zwar sowohl der Religionsunterricht, wie aller andere Unterricht, der den Menschen in seinem Verhalten zu seinen Mitmenschen zum Gegenstand hat, Gelegenheiten, in das Materielle der Rechtsidee und einzelner Gestaltungen derselben einzugehen. *) Wir müssen uns darüber indessen auf einzelne Andeutungen beschränken.

Wenn das Christentum so sehr Verträglichkeit und Friedfertigkeit betont, dafs es Forderungen, wie die der Bergpredigt von dem Darbieten auch des linken Backens, wenn jemand uns einen Streich auf den rechten giebt, von dem Überlassen auch des Mantels, wenn jemand uns den Rock nimmt, ausspricht, so widerstreitet das allerdings dem natürlichen Rechts- und Billigkeitsgefühl der Menschen. Diese Forderungen und ihre Moti-

*) Dazu giebt mannigfache Veranlassung namentlich auch die Poesie, indem sie nicht nur neben den andern idealen Willensverhältnissen auch die Rechtsidee preist und ihre Bedeutung hervorhebt, sondern auch specielle Rechtsfragen erörtert und löst. Begnügt sie sich im ersten Falle mit blofsen Andeutungen — es sei beispielsweise „Der Spaziergang“, „Das Eleusische Fest“, „Das Lied von der Glocke“ genannt —, so handelt es sich im zweiten Falle um eingehende Vertiefung in einzelne Rechtspunkte. Wenn der dramatische Dichter, wie in „Minna von Barnhelm“, im „Wallenstein“, im „Tell“ u. a. m. eine Rechtsverletzung den Knoten schürzen läfst, und wenn deshalb die Lösung desselben in der Wiederherstellung des verletzten Rechts oder in der Sühne für das Unrecht bestehen mufs, so wird die Erklärung der Dichtung in erster Linie die Einsicht in das Materielle der betreffenden Rechtsfrage und in ihre Bedeutung anzubahnen haben, und es wird die scharfe Formulierung derselben und ihre Lösung, die hier vollkommener sich vollzieht, als das in der unvollkommenen Wirklichkeit oft der Fall sein kann, dem Leser oder Zuschauer das Rechtsgefühl klären und verstärken. Besonders lehrreich nach vielen Seiten hin ist die Rechtsgeschichte des Michael Kohlhaas, welche uns Kleist erzählt hat und welche die rechtlichen Zustände des 16. Jahrhunderts, die Stärke, deren das Rechtsgefühl fähig ist, wie die Verwickelungen, welche eine ursprünglich einfache Rechtsfrage erfahren kann, anschaulich darlegt.

vierung durch das vornehmste christliche Gebot, das der Liebe, sind ein populärer Ausdruck für die hohe ethische Forderung, daß das Wohlwollen höher stehen soll, als das Recht. Und doch darf das erstere nicht ohne weiteres über das zweite gestellt werden. Das ist in dem Falle nicht zulässig, wenn der Berechtigte selbst nicht seine Einwilligung giebt, daß das, was die Rechtsidee fordert, unerfüllt bleibe. Das ist auch dann nicht richtig, wenn damit die Preisgabe unentbehrlicher Güter verknüpft ist.

So sehr der Streit an sich Mißbilligung verdient, so verwerflich alle Rechthaberei, alles sich Steifen auf vermeintliche Rechte, alle Streitsucht, so löblich die Bereitwilligkeit ist, auch dann Frieden zu schließen, wenn berechtigte Forderungen noch nicht erfüllt sind, weil erst mit dem Frieden die Verwirklichung der anderen höher stehenden Ideen möglich wird; so darf doch nicht unter allen Umständen und nicht um jeden Preis der Streit vermieden werden, und nicht jeder Streit ist unsittlich. So darf die Friedensliebe nicht so weit gehen, daß man seine Überzeugung opfert oder auch nur sie unausgesprochen läßt, wenn das Verschweigen eine Beeinträchtigung der Wahrheit, resp. dessen, was man aus triftigen Gründen für wahr hält, in sich schließt. Noch viel weniger hat natürlich die Feigheit ein Recht, ihre unsittliche Nachgiebigkeit mit dem Scheine des Wohlwollens zu verhüllen. Die hohen Güter der Religions- und Gewissensfreiheit sind vielfach ohne Streit nicht zu behaupten. Daß aber solcher Streit eventuell sogar eine Pflicht sein kann, hat Christus selbst ausgesprochen, wenn er sagt, daß er nicht gekommen sei, den Frieden zu bringen, sondern das Schwert. Was auch solcher Streit Unsittliches enthält und was daraus an Schuld für die Streitenden erwächst, das trifft nur die, welche die Wahrheit aus Unwissenheit oder aus Bosheit aufhalten, welche uns unser gutes Recht auf jene hohen Güter streitig machen. Irdischen Besitz andern überlassen, auch wenn unser Recht darauf begründet ist, das ist, wenn wir um solchen Preis den Frieden erhalten können, nicht nur zulässig, sondern vielleicht auch geradezu — natürlich nicht in allen Fällen — Pflicht. Das Preisgeben jener Güter aber ist unter allen Umständen ein sittlich nicht zu rechtfertigender Preis für den Frieden. Auch der wissenschaftliche Streit um die Wahrheit ist sittlich berechtigt, weil nur im Widerstreit der Meinungen das, was wahr ist, mehr und mehr erkannt und festgestellt werden kann. Das, was diesen Streit unsittlich macht, ist die persönliche Erbitterung, die Absicht, den Gegner zu verletzen und die Redlichkeit seiner Überzeugung zu verdächtigen. Auch schon der Mangel an Geneigtheit, die Gegengründe zu erwägen und auf ihre Berechtigung hin zu prüfen, ist ein sittlicher Defekt, der den Streit selber seiner sittlichen Berechtigung entkleidet. Wollen wir das Rechtsgefühl unserer Zöglinge in der rechten Weise pflegen, dann dürfen wir nicht versäumen, auch nach dieser Seite hin sie darüber aufzuklären, wo die Grenze zwischen dem Erlaubten und dem Nichterlaubten liegt. Wer dazu nach Gelegenheit sich umsieht, findet sie leicht.

22. 2. 07.
inph 11. 5

Auch der Streit auf politischem Gebiet, ohne den ein Fortschritt in der politischen Reife einer Nation nicht möglich ist, darf, so viel unreine Motive und so viel persönliche Erbitterung in ihn sich zu mischen pflegen, an sich nicht unsittlich genannt werden. Eine Belehrung darüber ist gerade in unsern Tagen deshalb so notwendig, weil zaghafte Gemüter über der unsittlichen Form, die dieser Streit leider angenommen hat, leicht daran irre werden könnten, daß dieser Streit, wenn er in den von der Ethik gebotenen Grenzen bleibt, sittlich berechtigt ist, und weil darin, daß man ihn die Streitsüchtigen allein führen liesse, eine große Gefahr für das politische Leben liegen würde.

Daß die Forderungen, welche die Idee des Wohlwollens an uns stellt, höher stehen als die Forderungen der Rechtsidee, haben unsere Zöglinge schon bei der Behandlung des Dekalogs erfahren. Ebenso haben sie eingesehen, daß deshalb noch nicht das Wohlwollen einfach die Stelle des Rechts einnehmen darf. Es bleibt nur noch übrig, sie darauf hinzuweisen, daß und wie beide Forderungen zu vereinigen sind, und dafür Sorge zu tragen, daß die Pflicht einer solchen Vereinigung ihnen bewußt werde. Aber warum sollte nicht schon die Jugend verstehen können, daß Recht und Wohlwollen sich wohl vertragen, wenn man sich nur gewöhnt, die Sache von der Person scharf zu trennen, daß das Wort „fortiter in re, suaviter in modo“ auch hierauf anzuwenden ist, daß man tapfer und ausdauernd eine gerechte Sache verteidigen und dabei mild und wohlwollend gegen die Personen, denen man gegenübersteht, gesinnt sein und verfahren kann? Im Notfalle kann auch die Klugheitsregel, welche die Erfahrung über den sicheren Erfolg solchen Verfahrens aufstellt, benutzt werden, um den Zögling zu veranlassen, daß er in solcher scharfen Trennung zwischen Person und Sache sich übe und vor der Vermengung von beiden, wozu der Mensch von Haus aus nur zu geneigt ist, sorgsam sich hüte. Für die Weiterbildung des Rechts ist die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen der Idee des Rechts und der Idee des Wohlwollens ein überaus wichtiges Problem. Die richtige Lösung desselben ist gleichbedeutend mit der Aufhebung des mit dem natürlichen Rechtsbewußtsein unvereinbaren „*summum jus summa injuria*“. Die höchste Vollendung erreicht auch die *justitia* nur in der innigen Verbindung mit der *caritas*.

Die wächserne Nase des Rechts ist sprichwörtlich geworden. Soweit dieser Vorwurf sich gegen die Rechtspflege richtet, bleibt es deren Aufgabe, durch möglichste Vervollkommenung die Erinnerung an frühere Sünden auszulöschen. Inbezug auf das Recht selbst muß er, weil dieses eine menschliche Institution und als solche der Verbesserung und deshalb der Umwandlung fähig und bedürftig bleibt, für den Einsichtigen durch die Einsicht in die notwendige Unvollkommenheit desselben an seiner Bedeutung um so mehr verlieren, je redlicher an der Beseitigung der Unvollkommenheit gearbeitet wird. Der Jugend gegenüber wird man sich, damit diese, wenn sie von der wächsernen Nase des Rechts hört, kein falsches Urteil sich bilde, mit dem Hinweis auf die Fortschritte dieser

Arbeit in unseren Tagen und auf die Schwierigkeit derselben begnügen müssen. Zugleich aber muß mit solcher Belehrung eine andere sich verbinden.

Nicht bloß darauf kommt es an, daß unsere Zöglinge eine Vorstellung bekommen von dem Unterschied zwischen dem objektiven und dem subjektiven Recht und von dem Vorrecht, welches jenem vor diesem gebührt, sondern mehr noch darauf, daß sie ihre Verbindlichkeit dem ersteren gegenüber anerkennen, daß sie die Pflicht, dem, was Rechtens ist, sich zu unterwerfen, einsehen. Der einsichtige Erzieher wird daher etwa sich bietende Gelegenheiten, auf diese Pflicht sehr nachdrucksvoll hinzuweisen, sich nicht entgehen lassen, er wird hervorheben, daß, sobald unvermeidlicher Streit durch den Richterspruch entschieden ist — das Verfolgen des Instanzenwegs darf als Übertretung dieser Forderung nicht aufgefaßt werden —, der Streit nicht nur thatsächlich geschlichtet ist, sondern, daß man selbst die Pflicht hat, dabei auch in seinem Innern sich zu beruhigen, so schwer das auch dem Menschen ankommen mag, der so gern nach subjektivem Ermessen die Rechtsverhältnisse sich zurecht legt. Auch wenn der nach den gesetzlichen Formen und auf dem vorgeschriebenen Rechtsweg zu stande gekommene Rechtsspruch derart ist, daß er nicht bloß nach dem subjektiven Urteil, sondern auch nach der objektiven Sachlage unvollkommen ist, und wenn darum eine andere Entscheidung, die aber nach den bestehenden Gesetzen ausgeschlossen ist, richtiger wäre, so wird dadurch die Verpflichtung, der faktisch gegebenen Entscheidung willig sich zu fügen, nicht alteriert. Es ist recht wichtig, daß auch dieser Punkt in dem auszubildenden Rechtsbewußtsein seine Stelle findet. Wenn sich das Rechtsgefühl dagegen sträubt, so fordert die Ethik, daß man sich hier nicht dem Gefühl überläßt, sondern den Ausgleich da sucht, wo er in diesem Falle allein gefunden werden soll, in dem Streben nach der Verkommnung des Rechts. So lange das noch unvollkommene Recht noch als solches besteht, fordert seine definitive Entscheidung unbedingte Anerkennung. Wer das in sein Rechtsgefühl mit aufgenommen hat, wird in viel geringerem Maße ein Unlustgefühl empfinden, wenn er selbst in die Lage kommen sollte, die Disharmonie zwischen seiner subjektiven Rechtsanschauung und dem giltigen objektiven Recht zu erleben.

„Minima non curat praetor“ lautet ein alter römischer Rechtsgrundsatz. Es giebt auch indifferente Dinge im Rechtsleben. Das Bestreben, das Rechtsgefühl richtig zu pflegen, darf diesen Satz, der gewissenhaften Naturen manche Skrupel ersparen kann, nicht unerörtert lassen. Müssen wir wünschen, daß unsere Zöglinge z. B. das Eigentumsrecht mit peinlicher Gewissenhaftigkeit zu wahren sich gewöhnen, so dürfen wir doch gerade zarten Gemütern durch ein Verschweigen dieses richtigen rechtlichen Grundsatzes nicht unnötige Lasten auf ihr Gewissen legen, unter deren Druck sie sich schon Vorwürfe machen würden, die Blume am Wege abgepflückt zu haben. Zwischen Recht und Unrecht hier eine scharfe Grenze zu ziehen, geben naturkundliche Exkursionen ungesuchte Gelegenheiten.

Lassen sich die Belehrungen über rechtliche Verhältnisse auch noch weiter ausdehnen, irgend welche Vollständigkeit wird, auch wenn er sie anstreben sollte, der Unterricht hier doch nicht erreichen, zumal da er sich auf diesem Gebiete vielfach nur auf gerade sich bietende Gelegenheiten angewiesen sieht. Das ist aber auch nicht notwendig. Wenn dafür Sorge getragen ist, daß von den Hauptpunkten, die hier in Frage kommen, keiner vergessen ist, so bringt gerade die Vertiefung in wenige Detailfragen uns das, was wir erstreben, nämlich die Ausbildung des Rechtsgefühls. Dem richtigen sittlichen Gefühl, das aus der Einsicht in recht konkrete und spezielle Fälle besser, als aus allgemeinen Sätzen gewonnen wird, ist das eigentümlich, daß es „selbst in kritischer Situation, wenigstens der Mehrzahl der Fälle nach, schnell und sicher leitet,“*) und zwar auch in solchen Fällen, die, in ihrer Art neu, deshalb nicht ohne weiteres in reproduzierten Vorstellungen die zur Entscheidung geeigneten Analogien finden. Ein solches Gefühl nennen wir Takt. Auch für die Rechtssphäre giebt es einen solchen Takt.

Am leichtesten und am richtigsten wird er sich bilden, wenn zu der Übung im Denken, seiner ersten Voraussetzung, noch eine andere Übung sich gesellt.

Verba docent, exempla trahunt. Von besonderer Wichtigkeit ist daher auch für das Rechtsgefühl das Beispiel. Jedes Gefühl hat seine positive und seine negative Seite, oder mit andern Worten, es kann als Lustgefühl und als Unlustgefühl auftreten. Das Rechtsgefühl ist Freude an der Gerechtigkeit und Widerwille gegen das Unrecht. Der weitere Umgang, den die Geschichte bietet, bringt für beide reiche Veranlassung, und der Erzieher soll sie für seine Zwecke verwerten. Wichtiger aber noch ist sein eigenes Beispiel. Aus einer ganzen Reihe von Gründen ist hier aber die negative Seite ausgeschlossen. Wohl aber ist seine eigene Gerechtigkeit und strenge Unparteilichkeit einer der mächtigsten Hebel für die Bildung des Gerechtigkeitsgefühls seiner Zöglinge, deren Gemüter gerade dafür einen besonders empfindlichen Sinn besitzen. Gerade weil die Jugend dafür so feinfühlich ist, braucht der Erzieher sich weniger, als der Richter das thun muß, an die Einhaltung strenger, nur das Äußere der nach rechtlichen Gesichtspunkten zu beurteilenden Fälle in's Auge fassender Rechtsvorschriften zu binden, und es ist ihm für seine rechtlichen Maßnahmen ein weiteres Feld eröffnet, das ihm auch die Motive des Thuns mehr in Rechnung zu ziehen gestattet, als das dem Richter möglich ist. Der weitere Nachweis dieses Vorzugs ist ebensowenig nötig, wie der, ob ausnahmslos der letztere auch in der rechten Weise ausgenützt werde, oder ob auch thatsächlich die Erzieher in Haus und Schule das wichtige Mittel des eigenen Beispiels in der vollen Erkenntnis seiner Bedeutung für das zu pflegende Rechtsgefühl (und darum möglichst vollkommen) zu verwerten bemüht seien.

*) Nahlowsky, Das Gefühlsleben. § 7.

Zu den Übungen, von denen wir sprachen, gehört auch das Ertragen von Ungerechtigkeiten. Liefse sich das künstlich machen, man müfste ein kleines Quantum auch davon unter die Erziehungsmittel aufnehmen, und sei es auch nur, um die Geduld auszubilden, welche, wenngleich in sehr verschiedenem Mafse, das spätere Leben den vielfachen von Irrtum und Bosheit veranlafsten Ungerechtigkeiten gegenüber vom Menschen verlangt. Dafs der Erzieher selbst für diese Seite der Übung künstliche Veranstaltungen nicht nötig hat, dafür sorgen schon die Genossen des Zöglings. Dem Erzieher bleibt nur übrig, die besonders reichlich Bedachten vor dem vielleicht gerade ihnen gefährlichen Übermafs zu schützen.

Wichtiger als das passive Verhalten ist in solchen Dingen die eigene Thätigkeit. Ist in den Kreisen der jugendlichen Genossen, also z. B. auch in der Schulgemeinde, der rechte korporative Geist erweckt, dann wird auch diese Thätigkeit, auf welche schon oben hingewiesen werden konnte, nicht fehlen. Eine gewisse Selbständigkeit dieser Kreise ist für sie freilich die erste Voraussetzung. Wo die Grenzen der Bevormundung zu eng gezogen sind, verkümmern leicht die Früchte, die auch für die Bildung des Rechtsgefühls eine solche relative Selbständigkeit naturgemäfs zeitigt. Die Ordnung, ohne welche auch die jugendlichen Gemeinschaften nicht bestehen können, weist mit Notwendigkeit auf gewisse rechtliche Institutionen für letztere hin, welche sich am wirksamsten zeigen, wenn ihre Handhabung der eigenen Thätigkeit der Beteiligten überlassen ist. Wenn die von allen Freunden der Jugend und namentlich von denen, welche das Heil für das heranwachsende Geschlecht nicht vorzugsweise von der geringen Fehlerzahl in den Extemporalien und den glänzenden Leistungen in den Prüfungen erwarten, mit Freuden begrüfsten Vorschläge, Spielplätze zu schaffen und das Interesse der Jugend an den Leib und Seele bildenden Spielen zu erwecken, mehr, als das bis jetzt geschehen ist, verwirklicht; wenn diese Spielplätze die Vermittler werden sollten, die, recht benutzt, das gelockerte Band zwischen Lehrern und Schülern wieder befestigen könnten, dann würde auch für unsern speziellen Zweck ein Gewinn daraus erwachsen. Man wende nicht ein, solche Sachen müfsten von selbst sich machen, liefsen sich aber nicht künstlich gestalten. Von dem Segen einer solchen künstlichen Kultur hat beispielsweise der Schreiber dieses sich überzeugen können. An der Schule, die er früher leitete, einer Schule mit Zöglingen bis zum 18. Lebensjahre, war durch einen für sein Fach begeisterten Turnlehrer — nach dem Muster einer an der Stoy'schen Erziehungsanstalt zu Jena getroffenen Einrichtung — ein aus den Vorturnern bestehendes Turngericht gebildet, welches unter dem Voritze des Turnlehrers die Vergehen auf dem Turnplatz aburteilte und für das Turnfest die in Eichenkränzen bestehenden Turnprämien denen zusprach, die nicht etwa nur durch hervorragende Leistungen, sondern die zugleich durch ihr ganzes Verhalten bei dem Turnbetrieb sich ausgezeichnet hatten. Der volle Ernst, mit dem jenes Turngericht seines Amtes war-

tete, und die meistens richtig getroffenen Entscheidungen waren der beste Beweis für die Berechtigung dieser Einrichtung.*)

Unsere Rechtszustände sind besser als in irgend einer früheren Zeit. Sie sind das nicht sowohl, weil die allgemeine Sittlichkeit zugenommen und die Begehrlichkeit, die zum Streit Veranlassung giebt, abgenommen hätte, sondern weil die Rechtsnormen richtiger und die Rechtspflege besser geworden sind. Die Rechtszustände bilden einen sehr wichtigen Teil der Kulturzustände. Dafs, wie das Ganze, so auch der Teil der Vervollkommnung fähig sei, wer wollte das bestreiten? Die Kultur soll und muß zuletzt die Arbeit aller sein. Was die hervorragenden Geister schaffen, das muß, soll es dem Ganzen zu gute kommen, doch auch wieder von dem Geiste, der die Gesamtheit erfüllt, getragen werden. Jeder einzelne ist deshalb mit verantwortlich für den Fortschritt oder Rückschritt, der gemacht wird. Auch die Weiterbildung und die allgemeine Heilighaltung des Rechts ist daher und heute mehr als früher von den Rechtsanschauungen, die im Volke leben, abhängig. Dafs die letzteren sich vervollkommen, dafs Irrtum und Vorurteil auch auf diesem wichtigen Gebiete schwinden, dafs die das Leben der Gesellschaft bedrohenden anarchistischen Bestrebungen mit den Mitteln, die hier allein helfen, und darunter steht nicht an letzter Stelle die bessere Einsicht, erfolgreich bekämpft werden, dazu soll die Kultur des Rechtsgefühls ihren Beitrag liefern. Die Zukunft gehört unserer Jugend. Mögen darum alle, welche für die Gefahren, mit denen die Zukunft bedroht ist, ein offenes Auge und welche zugleich die Pflicht haben, diesen Gefahren entgegenzutreten, neben den andern Mitteln, mit denen wir diese zu beschwören suchen müssen, auch dieses möglichst wirksam zu machen sich bemühen und auf diese Weise dazu beitragen, dafs das immerhin, denn das ist allen Gefühlen eigen, mit einer gewissen Unklarheit behaftete Rechtsgefühl allmählich in einen auch der Gründe für seine Beschaffenheit, wie für seine Äußerungen in Wort und That sich klar bewußten Rechtssinn sich verwandeln könne.

*) Der etwaige Einwand, dafs die Thätigkeit eines solchen Turngerichts mehr der Verwirklichung der Idee der Vergeltung, als der Rechtsidee diene, muß als berechtigt anerkannt werden. Indessen die beiden Ideen berühren einander sehr nahe. Das, was die Vergeltung leisten will, läßt sich auch auf ein Recht zurückführen; im Falle der Belohnung auf ein Recht dessen, dem sie zu teil wird, im Falle der Bestrafung auf ein Recht der Gesamtheit oder auch des einzelnen, das durch das Unrecht verletzt war und durch die Strafe für dieses wieder hergestellt wird. Schon der Name „Unrecht“ weist auf diesen engen Zusammenhang hin. Dafs trotzdem die Ideen des Rechts und der Vergeltung begrifflich auch wieder streng auseinander gehalten werden müssen, läßt sich hier in der Kürze nicht ausführen.

Die Erziehung zum Wohlwollen.

Wenn Christus den Inhalt des Gesetzes und der Propheten zusammenfaßt in den beiden Geboten der Liebe zu Gott und der Liebe zu unsern Mitmenschen, und wenn diese Zurückführung aller einzelnen Erweisungen der Sittlichkeit auf eine gemeinsame Quelle schon ein Fortschritt des Christentums über das Judentum hinaus ist, so liegt ein weiterer Fortschritt der christlichen Ethik über die jüdische in dem höheren Sinn, in welchem dabei das Wort „Gebot“ gebraucht ist. Während in dem Alten Testament das ideale Verhältnis des Menschen zu Gott in dem Bilde von dem Verhältnis eines Knechtes zu seinem Herrn den entsprechenden Ausdruck findet, sodaß der unbedingte Gehorsam gegen das heilige Gottesgesetz mit allen seinen einzelnen Forderungen als das Höchste gilt, verlegt das Neue Testament, wenn es die Kindesliebe zu Gott und die Bruderliebe zu den Mitmenschen als das Fundamentale bezeichnet, den Schwerpunkt der Ethik in das Herz, in die mit spontaner Kraft aus ihm hervorströmende Gesinnung. Was der Gehorsam, dem von außen kommenden Gesetz als dem Ausdruck eines fremden Willens sich beugend, leistet, das erfüllt die Liebe aus freiem Herzensdrange. Wird sie nun von Christus als vornehmstes Gebot bezeichnet, so ist sie das nicht mehr in dem Sinne eines äußeren Gesetzes, denn in diesem Sinne läßt sich die Liebe nicht gebieten, steht vielmehr das Wesen der Liebe zu dem Gebot im Gegensatz, sondern dieser Ausdruck ist nur die populäre Form für den Gedanken, daß die Liebe zu Gott und zu den Menschen die Grundstimmung des menschlichen Herzens, das dem vom Christentum aufgestellten sittlichen Ideal sich nähern will, sein, im Mittelpunkt des gesamten Strebens und Handelns stehn, als die innerlich treibende Kraft bei allen unseren mit dem sittlichen Maßstabe zu messenden Lebensäußerungen, soweit diese auf Gott und die Mitmenschen sich beziehen, sich erweisen muß.

Aber auch das Wort „Liebe“ ist nur ein populärer Ausdruck, der das solchen Ausdrücken Charakteristische besitzt, viel in sich zu schließen und im allgemeinen von allen verstanden zu werden, während er dem Versuch einer genauen Analyse mannigfache Schwierigkeiten entgegenstellt.

Gerade wegen des reichen Inhaltes, wegen der unendlich verschiedenen Formen, welche die Liebe, je nach dem Objekt, auf welches sie gerichtet ist, und nach der Individualität des von ihm ergriffenen Subjektes, annehmen kann, ist es überaus schwer, eine erschöpfende Definition dieses Begriffes zu geben. So ist einmal die Liebe des sündhaften, in die Grenzen der Endlichkeit eng eingeschlossenen Menschenherzens zu dem unendlichen und heiligen Gott, der für uns in einem Lichte wohnt, da niemand zukommen kann, gewiß etwas anderes, als die Liebe, die Menschen mit Menschen verbindet. So ist dann wegen der verschiedenen Grade der Gotteserkenntnis und wegen der Mannigfaltigkeit der menschlichen Geistes- und Herzensbildung bei verschiedenen Menschen die Liebe zu Gott gewiß außerordentlich verschieden. So kann die Liebe der Menschen zu ihren Mitmenschen von der Liebe der durch die Bande innigster Seelengemeinschaft Vereinten bis zu der Liebe, welche den verkommenen Mitmenschen, den erbitterten Feind noch umschließt, so mannigfache Umwandlungen annehmen, ja die auf dasselbe Objekt gerichtete Liebe kann „auf der Stufenleiter ihrer Würde so zwischen der obersten und der untersten Sprosse des Göttlichen und des Animalischen auf- und abschwanken“*), daß es nicht leicht erscheint, die gemeinsamen Züge daran noch zu erkennen.

Trotzdem drängt uns ein theoretisches und mehr noch ein praktisches Bedürfnis nach Klarheit in diesem wichtigen Begriff. Wir dürfen uns nicht begnügen, von dem, was uns als das Höchste gilt im menschlichen Leben, und wodurch in letzter Linie des Menschen Wert bedingt ist, eine vage Vorstellung zu haben. Das eigene Streben, der höchsten ethischen Forderung gerecht zu werden, und unsere Pflicht, anderen dabei behilflich zu sein, weist uns gerade hier auf die Notwendigkeit klarer begrifflicher Erkenntnis hin.

Den verschiedenen Formen, welche die Liebe des Menschen zu seinen Mitmenschen — denn nur von dieser und nicht von der Liebe zu Gott haben wir hier zu sprechen — annehmen kann, ist das eine gemeinsam, daß dabei der Mensch aus sich herausgeht, daß den Inhalt seiner Gedanken nicht das eigene Ich, sondern ein fremdes Ich bildet, daß er die Gemütszustände dieses andern Ich sich aneignet, daß er dessen Wünsche und Bestrebungen zu den seinigen macht. Dabei kommt es zunächst nicht darauf an, ob die Vorstellungen von den Gedanken des andern Ich auch wirklich mit dessen Gedanken sich decken, sondern es genügt die Vorstellung, wie er sie sich selbst davon bildet. Nach der Analogie seiner eigenen Gedanken, seines eigenen Wunsches und Strebens wird er das fremde Denken und Streben nicht anders als auf sein, des Trägers solcher Gedanken, Wohl gerichtet sich vorstellen. Weil er annimmt, daß der andere sein eigenes Wohl will, so will er selbst nun dessen Wohl, kurz die der Liebe charakteristische Aneignung fremder Gemütszustände ist der Hauptsache nach das, was wir Wohlwollen nennen.

*) Nahlowsky, Das Gefühlsleben. S. 224.

Allerdings erschöpft der Begriff des Wohlwollens den Begriff der Liebe nicht vollständig, ja bei manchen Formen der letzteren tritt das Wohlwollen, wenn es dabei gewifs auch nie ganz fehlt, doch soweit in den Hintergrund, dafs es auf den ersten Blick wenigstens nicht als das Hauptmerkmal erscheint. Der Liebe haftet meistens und namentlich den niedrigsten Formen derselben etwas Egoistisches, die Rückbeziehung auf das eigene Wohl an. Dieses egoistische Moment ist zugleich das, was den ethischen Wert der Liebe mindert. Darum steht dieser um so höher, je mehr jenes in der Liebe zurücktritt, um seine höchste Stufe zu erringen mit dem völligen Verschwinden jener egoistischen Beigabe. Die Nächstenliebe, welche das Christentum das höchste Gebot nennt, ist darum selbstlose, uneigennützig, selbstverleugnende Liebe, diese aber ihrem Wesen nach reines Wohlwollen.

Wenn das Christentum diese Liebe in den Mittelpunkt der christlichen Sinnesweise in ihrer Richtung auf das Verhalten der Menschen zu einander stellt, wenn es in der selbstverleugnenden, opferfreudigen Liebe die wichtigsten Gebote, welche das Verhalten der Menschen gegen einander regeln sollen, erfüllt sieht, so deckt sich das vollständig mit dem Postulate einer das ethische Material auf die sittlichen Ideen zurückführenden wissenschaftlichen Ethik, dafs im Mittelpunkt des sittlichen Charakters das reine Wohlwollen stehen soll. Hat die populäre Form der christlichen Ethik, die ihre Sprache der heiligen Schrift entlehnt, mit dem Ausdruck für ihr vornehmstes Gebot die Kraft eines tiefsinnigen, durch seinen Klang schon die Herzen erhebenden Wortes voraus, so darf der Ausdruck „Idee des Wohlwollens“ die präcisere Form für die Sache für sich in Anspruch nehmen. Das aber nicht blofs deshalb, weil das Wort „Liebe“ das oben besprochene egoistische Moment nicht völlig ausschliesst, sondern weil damit bestimmter als in jenem populären Wort es ausgesprochen ist, dafs als das Höchste in der Ethik nicht das Gefühl, als welches doch in erster Linie die Liebe gilt, sondern der Wille angesehen werden will.

Was im Mittelpunkt des sittlichen Ideals steht, was dem Menschen seinen höchsten Wert verleiht, was die reinsten und höchsten Formen erst annimmt, wenn die stärksten natürlichen Regungen des zur Selbstsucht so sehr geneigten Menschenherzens dauernd überwunden worden sind, das kann an sich nichts Leichtes, nichts Selbstverständliches, das wird vielmehr bei der Entwicklung des Menschen seiner Bestimmung entgegen nicht blofs das Allerwichtigste, sondern zugleich das Allerschwerste sein. Die Thatsache, dafs die grofse Mehrzahl der Menschen weit davon entfernt ist, bei ihrem Denken und Thun vom Wohlwollen sich leiten zu lassen, ist dafür der sprechendste Beweis. Aus der Wichtigkeit der hierin der Menschheit gestellten Aufgabe und aus der Schwierigkeit ihrer Lösung ergeben sich ganz naturgemäfs unabweisbare Forderungen an die Thätigkeit, welcher das „Freimachen des Idealmenschen“ bei dem heranwachsenden Geschlecht als Ziel gesteckt ist.

Die erste Voraussetzung für die Beantwortung der Frage, was die Erziehung für die Erweckung und Stärkung des Wohlwollens thun könne,

ist die Kenntnis der psychischen Vorgänge, die hier in Frage kommen.

Das Wort des Herrn: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ giebt uns für das Wohlwollen einen untrüglichen Maßstab. Die Selbstliebe wird dabei als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt, wie denn auch Paulus — nur die eine Seite vom Ich, das „erste rohe Substrat der Ichvorstellung“ im Auge habend — mit vollem Recht sagt: „Niemand hat jemals sein eigenes Fleisch gehasset, sondern er nähret es und pfleget sein“. Ist auch die Vorstellung vom eigenen Ich keineswegs dem Menschen von Haus aus gegeben, sondern bildet sie sich erst allmählich, so nimmt sie doch bald in dem Bewußtsein des Menschen die hervorragendste Stellung ein, durch die Erinnerung an die reichen Beziehungen, in welchen die gesamte Umgebung zu seinem Träger gestanden hat, ehe in ihm das Selbstbewußtsein sich bildet, wie dadurch, daß es auch fernerhin für ihn das Zentrum für alle weiteren Beziehungen ist, getragen. Das Ich wird für den Menschen „der Mittelpunkt seiner Welt, die Achse, um welche sich — natürlicherweise nur für ihn — das ganze Universum dreht“.*) Damit ist nicht nur das eigentliche Wesen der Selbstliebe dargelegt**), sondern zugleich der Beweis erbracht, warum die Selbstliebe etwas Selbstverständliches, etwas psychologisch Notwendiges genannt werden darf. Findet die Ichvorstellung nicht genügende Schranken, gewinnen die Vorstellungen von den andern Personen, von ihren berechtigten Ansprüchen nicht genügende Macht, um den Widerstand, den ihnen die Ichvorstellung leistet, zu brechen und das sich bildende und immer stärker werdende Selbstbewußtsein innerhalb des sittlich zulässigen Maßes zu halten, dann wird die Ichvorstellung zum Egoismus, zur Selbstsucht, die dem Wohlwollen diametral gegenübersteht, und die man, weil sie die Quelle einer ganzen Reihe von sittlich verwerflichen Gesinnungen und die Veranlassung ist für die meisten Thaten, welche den sicheren Bestand der menschlichen Gesellschaft gefährden, als die eigentliche gesellschaftliche Erbsünde bezeichnet hat.

Ebenso natürlich, wie sich das Selbstgefühl ausbildet, das bei ungebührender Verstärkung zum Egoismus werden kann, entsteht, wenn die notwendigen Voraussetzungen geboten sind, ein anderes Gefühl, das die Psychologie das sympathetische Gefühl oder Mitgefühl nennt.***)

*) Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, S. 130.

**) „Jeder, auch der Bettler, ist ein König in dieser Welt. Die Wahrnehmungen, die er hat, sind seine Wahrnehmungen; alles was er denkt, fühlt, trachtet, ist sein geistiges Eigentum. Soll überhaupt etwas für ihn eine Bedeutung haben, so muß es zu einem Teile seines Ich werden.“ Ebendaselbst.

***) Mit dem sympathetischen Gefühl darf das Gefühl der Sympathie, dessen Gegenteil die Antipathie ist, nicht verwechselt werden, obwohl in ihm die Anfänge zu dem höher stehenden sympathetischen Gefühle liegen können. Unter jener versteht man „das dunkle Gefühl des Angemetetseins von und Hingezogenwerdens zu einer fremden Persönlichkeit, vermöge des ersten flüchtigen Totaleindrucks, die deren gesamte Erscheinung auf uns macht. Die Antipathie dagegen

Das geschieht in einem noch unverdorbenen, von Egoismus noch nicht verhärteten Gemüte bei lebhafter Vergegenwärtigung der Gemütszustände anderer in der Weise, daß dieselben Zustände in ihm sich nachbilden, sodaß sie als eigene Gemütszustände wahrgenommen werden. Die Grundformen dieses Mitgefühls sind, je nachdem die fremden Gefühle traurige oder freudige sind, das Mitleid und die Mitfreude. Notwendige Voraussetzung dafür ist das Verständnis der fremden Gemütslage, Voraussetzung solchen Verständnisses aber wieder das Verstehen der Sprache, in welcher fremdes Leid oder fremde Freude zu uns spricht, wie das Vorhandensein wenigstens ähnlicher eigener trüber oder froher Erfahrungen. Sind dafür wohl die Menschen von Haus aus verschieden veranlagt, sodaß wir schon darauf die Verschiedenheit gefühlvollen und gefühllosen Wesens zurückführen dürfen, so übt auf diesen Unterschied auch die gesamte Bildung und die besondere Art dieser Bildung, wie die spezielle Kultur des einen oder andern Gedankenkreises der Menschen einen tiefgreifenden Einfluß. Ist das Mitgefühl als Gefühl auch selbst noch nicht Wohlwollen, ja hat es als eine unwillkürliche, vielleicht von sehr zufälligen Dingen abhängige Nachbildung fremder Geisteszustände an sich noch keinen hohen ethischen Wert, worauf auch schon die enge Begrenzung auf die aus irgend einem Grunde uns Nahestehenden, in der es sich zu äußern, und die flüchtige Dauer, in der es sich zu zeigen pflegt, hinweisen, so ist es doch die Vorstufe, die „Naturbedingung“, der „psychische Grund“ des Wohlwollens und deshalb von außerordentlicher Wichtigkeit für unsern Zweck, die Erziehung zum Wohlwollen.

Der geringe ethische Wert des bloßen Mitgefühls, dessen eine Seite, die Mitfreude, allerdings höher steht, als das Mitleid, gründet sich nicht nur auf die Flüchtigkeit und die enge Begrenzung dieses Geisteszustandes, sondern auch darauf, daß er, und das ist bei einer nur naturgemäßen Erscheinung kein Wunder, mit dem Selbstgefühl seines Trägers nach innig verknüpft ist. So befremdend es auch zunächst erscheinen muß, wenn wir von dem natürlichen Mitgefühl behaupten, daß in ihm ein ganzes Stück Egoismus stecken könne und in vielen Fällen wirklich stecke, so wird das doch durch eine genauere psychologische Analyse bestätigt. Dem Mitgefühl ist die Zurückbeziehung auf das eigene Ich eigentümlich, entsteht es doch erst, wenn die fremden Gemütszustände im eignen Innern nachgebildet und auf diese Weise angeeignet werden. Es ist noch nicht der selbstlos angeeignete fremde Geisteszustand, sondern nur ein beim Anschauen fremden Geisteslebens entstehender subjektiver Zustand. Wie jedes Gefühl ist es zunächst nur ein passives Verhältnis des betreffenden Subjektes, bei dem der fremde Zustand von dem eignen noch nicht unterschieden wird, in dem eine aktive Richtung auf den andern noch nicht zu liegen braucht. Wenn es trotzdem zum Handeln übergeht, so fehlt ihm zunächst

ist ein dunkles Gefühl des Angewidert- und Abgestoßenwerdens von einer fremden Persönlichkeit, schon vermöge ihrer äußeren Erscheinung.“ Nahlowsky, Das Gefühlsleben. S. 215 f.

doch das, was erst den Wert der Handlung bestimmt, nämlich der Wille. Denn „das Handeln schließt sich nicht notwendig an ein Wollen, sondern schon an Gedanken und Gefühle an.“*) Dafs in diesem subjektiven Charakter des Mitgefühls eine Disposition zum Egoismus liegt, wird damit erwiesen, dafs der Mitfreude wegen der Rückbeziehung auf den eigenen vielleicht unglücklichen Zustand so leicht der Neid, dem Mitleide bei dem Vergleich mit der eignen glücklicheren Lage die sittlich noch verwerflichere Schadenfreude sich gesellen und, wenn beide stark genug werden, das Mitgefühl ganz ersticken können. Endlich wird die Wahrheit der obigen Behauptung noch durch die Thatsache bestätigt, dafs in dem Mitgefühl wegen der Erweiterung, welche darin das Ich erfährt, stets eine Erhöhung des Selbstgefühls liegt.

Besteht daher der nächste Unterschied zwischen dem Mitgefühl und dem Wohlwollen darin, dafs jenes nur ein Gefühl, dieses aber ein Wollen ist, und nimmt dieses schon deshalb im Geistesleben eine höhere Stelle ein als jenes, so ist der Hauptunterschied zwischen beiden der, dafs im Mitgefühl fremde und eigene Zustände noch nicht getrennt sind, dafs im Wohlwollen aber diese Trennung vollzogen, dafs hier die Beziehung der fremden Geisteszustände auf die eigenen so weit verschwunden ist, dafs der Wohlwollende das eigne Selbst vergift, dafs sein Streben lediglich auf das Wohl des oder der anderen sich richtet. Das Wohlwollen ist daher nach der negativen Seite Selbstverleugnung, Aufhebung des Egoismus, nach der positiven Seite opferfreudige, hingebende Liebe. Während beim Mitgefühl die fremden Gemütszustände mit den eigenen in eins verschmolzen sind und deshalb das Bewußtsein vom Unterschied zwischen beiden noch nicht hervortritt, nimmt das Wohlwollen von dem klaren Bewußtsein einer solchen Distanz seinen Ausgangspunkt, um in der selbstlosen Hingabe des Subjektes an das Objekt die Distanz wieder aufzuheben und beide zu einer höheren Einheit zu verbinden. Dazu kommt noch ein dritter Unterschied. Während das Mitgefühl als etwas rein Naturgemässes auf die engen Kreise des Lebens, auf die der Mensch in seinem Verkehr sich angewiesen sieht, namentlich zu denen er in der engen Beziehung der Blutsverwandtschaft, der Interessengemeinschaft steht, sich beschränkt und darum partikularistisch gesinnt ist, hat das Wohlwollen oder soll es wenigstens allmählich gewinnen einen universellen Charakter, alles, was menschlich ist und was menschlich fühlt, also auch den tiefgesunkenen Mitmenschen und die in erbitterter Feindschaft uns Gegenüberstehenden umfassend. Gehört auch zum Wesen des Wohlwollens zunächst nur die völlig selbstlose Aneignung fremder Gedanken, fremden Willens, und kann deshalb der damit beschriebene Geisteszustand schon vorhanden sein dem blofs vorgestellten fremden Geistesleben gegenüber, so liegt es doch zugleich in seinem Wesen, dafs es, wo dazu die Gelegenheit sich bietet, und zwar viel energischer und ausdauernder als das Mitgefühl zum Handeln drängt.

*) Ziller, Grundlegung. II. Aufl. S. 323.

Die bis jetzt angestellten Erwägungen führen uns leicht zu der Antwort auf die Frage, was von seiten der Erziehung für die Erweckung und die Pflege des Wohlwollens geschehen könne. Die Aufgabe ist eine dreifache: Verhütung von der Ausbildung des Egoismus, Erweckung des sympathetischen Gefühls und Umbildung desselben zum Wohlwollen.

Die Aussprüche Zillers*): „Was überhaupt stark werden soll in der Seele, muß uns frühzeitig beschäftigen und darf nicht lange Zeit aus dem Bewußtsein verdrängt werden“ und der andere „Ist schon alles Ältere in der Seele stärker als das Jüngere, wenn es nicht zu lange der Vergessenheit, der Bewußtlosigkeit preisgegeben ist, so sind die ältesten bewußten Zustände von einem bestimmten Inhalt, die aus den ersten Kinderjahren stammen, die allerstärksten und fähig, eine Macht im Geiste zu werden“ geben uns für unsern speziellen Zweck nach der negativen, wie nach der positiven Seite bedeutungsvolle Winke.

Nach der negativen Seite belehren sie uns, daß, weil die Anfänge des Egoismus, dieses, wie die tägliche Erfahrung vernehmlich predigt, größten Feindes des Wohlwollens, in das früheste Lebensalter fallen, möglichst frühzeitig der Entstehung desselben vorgebeugt werden muß.

Da ist denn die Erfahrung sehr lehrreich, daß gerade das wirksamste Mittel, Wohlwollen zu erwecken, in unverständiger Weise geübt, leicht das Gegenteil zur Folge hat. Kinder, welche die aufopferndste Liebe erfahren, auf die sich, weil sie vielleicht die einzigen Kinder oder weil sie kränklich und deshalb besonders hilfsbedürftig waren, die Elternliebe, die sich nicht genug thun konnte, konzentriert hat, werden oft die größten Egoisten. Das Rätsel ist leicht gelöst. Die unausgesetzte Rücksichtnahme, das fortwährende Erweisen von Zärtlichkeiten aller Art, der Umstand, daß sich alles nur um den kleinen Erdenbürger dreht, hat das kindliche Selbstbewußtsein so verstärkt, daß es zur Selbstsucht ausgeartet ist. Wo, wie bei gesunden Kindern oder bei einem größeren Geschwisterkreis, solche ausschließliche Rücksichtnahme nicht nötig oder nicht möglich ist, liegt solche Gefahr in geringerem Grade vor. Natürlich denken wir nicht daran, ein geringeres Maß von Liebe als Gegenmittel zu empfehlen. Nur vor dem Übermaß von Zeichen für diese Liebe, von Erweisungen der Zärtlichkeit ist zu warnen. Der Eindruck, den das Kind in solchem Falle leicht gewinnt, daß alles nur ihm gilt, ist zu vermeiden; in der Erfüllung seiner Wünsche, deren Zahl mit der nie oder wenigstens sehr selten versagten Befriedigung wächst, ist weises Maß zu halten; durch die Gewöhnung an eine möglichst fest geregelte Lebensordnung ist dem Entstehen von Begehrungen vorzubeugen, bei den dennoch entstehenden Begehrungen, die aus guten Gründen Befriedigung nicht finden dürfen, ist die Ablenkung auf andere Gedanken, am wirksamsten durch anregende Beschäftigung, das beste Mittel, eine die egoistische Richtung seines Wesens sehr fördernde Verstärkung derselben zu verhüten, und

*) Allgemeine Pädagogik II. Aufl. S. 72 f.

wenn dieses Mittel doch versagen sollte, die konsequente Versagung, die durch Bitten sich nicht in die Gewährung umwandeln läßt, geboten.

Mit dem Inhalt des Selbstbewußtseins, mit dem im Laufe der Jahre wachsenden Umfang an bleibenden Eindrücken, die eine Bereicherung der Ichvorstellung enthalten, wächst das Selbstgefühl und damit die Gefahr, daß dieses in Egoismus ausartet, eine Gefahr, die allerdings je nach der Individualität sehr verschiedene Grade annehmen kann.*) Persönliche Vorzüge äußerer und innerer Natur, übermäßige Anerkennung derselben, eine reiche Gelegenheit, sie geltend zu machen, erhöht jene. Ihr gegenüber reichen die negativen Mittel nicht aus, wenn nicht frühzeitig diesen die positive Gegenwirkung in der Erweckung der sympathetischen Gefühle sich gesellt. Daß die Nachbildung der Gemütszustände anderer, die Aneignung derselben rein naturgemäß sich vollzieht, daß auch ohne weiteres Zuthun „das Bild fremder Befriedigung eigene Befriedigung, das des entgegengesetzten Zustandes diesen selbst in unserm Innern hervorruft**), erleichtert die Verwertung eines solchen Gegenmittels sehr. „Das geheimnisvolle Angestecktwerden von einem geistigen Zustande“, wie Sigismund und ***) diese natürliche Grundlage des Mitgefühls, „der am frühesten sich äußernden und wohl auch einer der herrlichsten Eigenschaften des Menschen, in welcher kein Tier an ihn hinaufreicht“ †), nennt, hat seine Anfänge in der frühesten Lebensperiode des Menschen. An zahlreichen Gelegenheiten zur Erzeugung dieses unwillkürlichen Vorganges fehlt es ja den Kleinen, die in ihrer Hilfsbedürftigkeit so sehr auf andere angewiesen sind, nicht. Wer sich der Bedeutung desselben für die Entfaltung der jungen Knospe bewußt ist, wird daraus die Lehre sich entnehmen, daß er vor dem Kinde Seelenzustände verbirgt, von denen er sein Kind nicht angesteckt sehn möchte.

Zu solchen rechnen wir den Schmerz an sich nicht. Denn wenn wir auch der bekannten Worte von Jean Paul eingedenk, nach Kräften dafür Sorge tragen, daß die Grundstimmung des kindlichen Gemüts die Heiterkeit sei, und wenn wir deshalb manches Trübe seinem Blicke entziehen, so notwendig ist es doch, gerade im Interesse der Ausbildung des

*) Im allgemeinen ist bei dem derberen männlichen Geschlecht die Gefahr, daß der Egoismus sich ausbilde, größer, als bei dem zarteren weiblichen Geschlecht. Sie hat dort ihren Grund in dem größeren, durch die kräftigere Organisation und das bald sich bildende Gefühl größerer körperlicher Kraft gestützte Selbstbewußtsein und in der geringeren Fähigkeit, in der Seele der andern zu lesen. Das sensiblere weibliche Geschlecht, mit schärferen Augen dafür versehen und mit lebhafterer Phantasie, die sich in fremde Gemütszustände leichter versetzt, begabt, ist schon darum den sympathetischen Gefühlen zugänglicher. Der Vorzug, dessen sich hier das weibliche Geschlecht erfreut, pflegt dann freilich später, wenn hier wie dort die Gemütsbildung bis zum Wohlwollen gediehen ist, dadurch ausgeglichen zu werden, daß das Wohlwollen des Mannes leichter einen universellen Charakter annimmt, als das der Frau, und damit sich über dieses erhebt.

**) Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. XXXVIII.

***) Kind und Welt. S. 30.

†) Ebendasselbst S. 37 f.

Mitgefühls, von dem die eine Seite, das Mitleid, am frühesten sich regt, nicht nur für fremde Freude, sondern auch für fremdes Leid, welches das Kind verstehen kann, bald ihm das Auge zu öffnen. Dazu ist eine Unterweisung im Verständnis der Sprache, in der jene zu ihm reden, soweit diese nicht auch ohne besondere Belehrung verstanden wird, die dem Erzieher zunächst gestellte Aufgabe. Nicht bloß auf die Sprache, in welcher Menschen ihren Schmerz ausdrücken, auch auf die dem Kinde so leicht zu deutenden Zeichen, in denen das Tier seine Gefühle kundgibt, will sie ausgedehnt sein. Hier kann der Unterricht schon lange vor Beginn der Schulzeit seinen Anfang nehmen. Lernt das Kind frühzeitig in die Lage anderer fühlender Wesen sich versetzen — seine Phantasie, die unter den sogenannten Seelenkräften am frühesten große Stärke erlangt, macht ihm das bei geeigneter Anleitung sehr bald möglich, ja sie beseelt bekanntlich gern auch die leblosen Dinge —, wird es vom Erzieher angehalten, das überall da zu thun, wo ungesuchte Gelegenheit sich bietet, benutzt man außerdem, um dem Mitgefühl recht viele Gebiete zu erobern und um dieses „Echo der Herzen“*) recht oft zu wecken, dazu geeignete, der empfänglichen Phantasie der Kleinen gesunde Nahrung zuführende Erzählungen, und gewinnen solche Einwirkungen durch häufige Wiederholung bald eine gewisse Stärke, so verwandelt sich allmählich wiederum auf ganz naturgemäßem Wege das passive Mitgefühl in die mehr aktive Teilnahme, das sympathetische Gefühl in das sympathetische Interesse. Das letztere hat vor dem ersteren nicht bloß die längere Dauer voraus, sondern schließt in viel intensiverer Weise ein zur Bethätigung drängendes Streben in sich und wird gerade dadurch noch viel unmittelbarer als das bloße Gefühl eine Vorstufe des Willens. Erweist es sich dadurch, mit dem bloß dunklen und flüchtigen Gefühl verglichen, als ein höherer geistiger Zustand, so können auch zu der erwähnten Umwandlung von einem zum andern die erzieherischen Einwirkungen, die wir bisher ins Auge gefaßt haben, nur den Anfang machen.

Ein so dauernder und für die Willensbildung so wichtiger Faktor des Seelenlebens, wie das Interesse, in unserm speciellen Falle das sympathetische Interesse, kann nur die Frucht tiefgreifender und nachhaltiger Einwirkungen sein. Zu ihrer Erzeugung reicht der gelegentliche Unterricht, der auch weiterhin nicht vernachlässigt werden darf, nicht aus. Sie können nur das Ergebnis einer stetigen und planmäßigen Arbeit sein, wie solche in dem eigentlichen, schulmäßigen Unterricht sich bietet, unter dessen Einfluß, wenn anders er die einzuschlagenden Wege von den psychologischen Gesetzen sich zeigen läßt, an die Stelle der mehr flüchtigen Berührung mit fremdem Wohl und Wehe ein das Gemüt wirklich ergreifendes „Dabeisein“ tritt.

Es bleibt eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, dem naturgemäß sich bildenden Mitgefühl und dem aus ihm erwachsenden sympa-

*) E. Barth. Über den Umgang. S. 4.

thetischen Interesse durch Darbietung von anschaulichen Bildern fremder Geisteszustände reiche Nahrung zuzuführen und diese Bilder durch psychologische Vertiefung verständlich und wirksam zu machen. *) Der Beitrag, den damit der Unterricht für unsern speziellen Zweck leisten kann, hängt von der Wahl des Unterrichtsstoffes, bei der auf die Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings sorgsam Rücksicht zu nehmen ist, und von der Einhaltung der methodischen Forderung einer steten Rückbeziehung auf seine eigene Erfahrung ab. Die letzte Forderung ist nicht bloß deshalb so wichtig, weil darin erst die Gewähr für das richtige Verständnis fremden Geisteslebens liegt, sondern weil durch die damit angeregten Reproduktionen überhaupt erst die hervorzurufenden eigenen Gemütszustände möglich werden.

Soll der Unterricht Mitgefühl zur Teilnahme und diese allmählich zum Wohlwollen verklären helfen, dann wird er seine Aufgabe nicht darin erschöpft sehen, daß er in der angedeuteten Weise fremdes Leid und fremde Freude verstehen lehrt; das Angestecktwerden von den geistigen Zuständen anderer macht seine geheimnisvolle Wirkung auf das kindliche Herz auch dann geltend, wenn dasselbe Mitgefühl, Teilnahme und Wohlwollen fremder Personen selbst anschaut. Gewiß für den Unterricht ein Wink, daß er möglichst reiche Bilder solcher Gesinnung dem Zögling darbietet, daß er durch eingehende Analyse der dabei mitwirkenden Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, durch spezielle Darlegung, wie solche Sinnesweise sich bethätigt, den dargebotenen Unterrichtsstoff verwertet. Daß die Poesie ihre Stoffe idealisiert und daß sie das geistige Innere durchsichtiger darstellt, als die Wirklichkeit das thut, welche die psychologischen Elemente weniger rein zur Anschauung zu bringen pflegt, weist auf die hohe Bedeutung ihrer Erzeugnisse gerade für unsere Aufgabe hin.

Die Stufenfolge von der Entwicklung des bloßen Mitgefühls zur Teilnahme und dieser zum Wohlwollen, in der auch bei unseren Zöglingen das Niedere zum Höheren allmählich emporsteigen soll, will in der unterrichtlichen Behandlung in doppelter Weise beachtet sein. Einmal so, daß wir diese Entwicklung in der fremden Sinnesweise selbst wiederholt nachweisen; dann aber auch so, daß wir die höchsten Formen, die das Wohlwollen annehmen kann, und die reinste Gestalt, in der es sich bei den Personen, die unserem Zögling durch den Unterricht nahetreten, darstellt, ihrem Verständnis erst zu erschließen suchen, wenn sie an weniger vollkommenen und ihrem Verständnis deshalb näher liegenden Erweisungen solcher Gesinnung das Wesen derselben erfaßt haben und die Herzen für ihre Schönheit erwärmt worden sind. Die Größe der erbarmenden Liebe des Weltheilandes wird die Jugend eher verstehen, wenn sie vorher viele Beispiele selbstverleugnenden Wohlwollens edler Menschen kennen und bewundern gelernt hat. Von seiner Liebe, welche die gesamte Menschheit, welche auch die später erst kommenden Geschlechter umfaßt, werden sie eher eine Ahnung bekommen, wenn man vorher ihr Wohlgefallen an der Liebe zu den Mühseligen und Beladenen, die persönlich zu ihm kommen,

*) Vergl. „Pädagogische Fragen“ Erste Reihe. S. 79 ff.

wie zu allen Kindern aus dem Hause Israel erweckt hat. Die beseligende Wahrheit, daß Gott die Liebe ist, werden sie um so besser begreifen lernen, je öfter und je dauernder sie den Abglanz dieser Liebe in dem Wohlwollen guter Menschen haben anschauen können, je deutlicher vorher schon die ganze Herrlichkeit von der Liebe des freiwillig in den Tod gehenden Erlösers vor ihren Augen aufgegangen ist.

Indem der Unterricht den Zögling mit bedeutenden historischen Personen oder mit den Gestalten, welche die Poesie geschaffen oder wenigstens idealisiert hat, bekannt macht, vermittelt er das, was man den idealen Umgang genannt hat. In diesem Ausdruck ist ein doppeltes enthalten. Einmal, daß das bloß äußerliche Kennenlernen des historischen und poetischen Stoffes nicht genügt, sondern daß der Unterricht die gewünschte Wirkung erst haben kann, wenn der Zögling mit jenen hervorragenden Menschen eingehend sich beschäftigt, wenn er ihre Entwicklung, ihre Kämpfe, ihre Niederlagen oder Siege mit Interesse verfolgt, namentlich wenn er ein teilnehmender Zeuge wird auch von ihrem innern Leben. Sodann aber, daß in solchem Umgang ein Vorzug liegt vor dem realen Umgang, in den Familie und Heimat den Zögling gestellt hat. Das ist die höhere geistige und sittliche Stellung der Menschen, mit denen er dort verkehrt. Die Freude an ihnen soll und kann ihn ja selbst emporheben. Freilich ist in einer Beziehung dieser ideale Umgang auch wieder gegen den wirklichen im Nachteil. Die Personen des wirklichen Umganges haben vor jenen, die als bloß vorgestellte dem Zögling immer nur in einer gewissen Ferne bleiben, die Macht der lebendigen, persönlichen Einwirkung voraus. Diese Einwirkung wird bedeutend verstärkt, wenn die Eindrücke, die er von ihnen gewinnt, sich sehr häufig wiederholen und schon auf diese Weise mit seinem Gemütsleben inniger verwachsen, als das bei den Eindrücken möglich ist, die er von den Personen seines idealen Umganges erfährt. *) Daß dann weiter unter allen Eindrücken derselben Art die ersten zugleich die wichtigsten sind, das verleiht dem Gesamtcharakter und der Kontinuität der Erfahrungen an Mitgefühl und Wohlwollen, wie des Gegenteils, welche das Kind in seiner frühesten Jugend macht, den großen Einfluß auf die Ausbildung der gleichen Gemütszustände: „Die Bilder der gegenseitigen Gesinnungs- und Handlungsweise, die das Kind da auffaßt, sind diejenigen, nach deren Analogie alle andern gemacht und von ihm beurteilt werden. Die Verhältnisse, welche das Haus beherrschen, werden vom Kinde, soweit sie in seinen Erfahrungskreis fallen, auf die Welt überhaupt unbewußt und notwendig übertragen.“ **)

Auch hier kommt dem Zwecke der Erziehung die Natur sehr zu

*) Dafür, daß der ideale Umgang, vielleicht in der Form einer Lieblingslektüre, einen segensreichen, für das ganze Leben entscheidenden Einfluß ausüben kann, liegen zahlreiche Zeugnisse vor, wie umgekehrt die Lektüre überspannter oder unsauberer Romane schon vielen Schaden gestiftet hat.

**) Waitz, Allgemeine Pädagogik. S 203.

Hilfe, indem sie das hilfsbedürftige Kind so sehr und so lange von der Elternliebe abhängig sein läßt, indem sie auch unter ungünstigen Verhältnissen ein reiches Maß opferfähiger Liebe in die Herzen der Eltern und namentlich der Mutter gelegt hat. Völlig unbewußt wird dadurch das Kind in früher Jugend in den hier in Frage kommenden Gemütszustand eingetaucht, um daraus, wenn diese naturgemäße Anregung zu einer Gesamtrichtung seines Gemüts nicht durch entgegengesetzte Einflüsse geschädigt wird, gesunde Nahrung für seine Weiterentwicklung zu gewinnen. Verbindet sich mit der natürlichen Elternliebe die Einsicht, welche, diese Liebe selbst von egoistischen Momenten, befreiend, statt mit den Kindern nur nach Lust und Laune sich zu beschäftigen, ihre Behandlung nur nach den jedesmaligen wahren Bedürfnissen derselben richtet, dann wird auch die in den Erweisungen solcher Liebe liegende Gefahr, daß durch sie Egoismus großgezogen werde, vermieden.

Der Verkehr mit den Eltern, dieser wichtigste Teil von dem wirklichen Umgang für das Kind, ist noch nach einer andern Seite für die Ausbildung des Mitgefühls, der Teilname und des Wohlwollens maßgebend.

Weil die Liebe, die das Kind von den Eltern erfährt, etwas ganz Naturgemäßes und deshalb Selbstverständliches ist, reicht sie, um die Anfänge des Wohlwollens hervorzubringen, nicht aus. Was in der Sittlichkeit die höchste Stelle einnimmt, kann aus der Befolgung natürlicher Gesetze allein nicht erwachsen. Weil das Mitgefühl die Aneignung fremder Gemütszustände, das Wohlwollen der auf das fremde Wohl gerichtete Wille ist, kann die Herzensgemeinschaft der durch die engsten natürlichen Bande Vereinten das Entstehen jener psychischen Zustände in der Gestalt, welche die Ethik von ihnen verlangt, noch nicht garantieren. Ist's doch auch keine seltene Erscheinung, daß die Menschen gegen die Ihrigen von inniger Liebe erfüllt sind und dabei in ihrem Verhalten gegen andere von kaltem, herzlosem Egoismus sich leiten lassen. Das gute Beispiel, welches die Eltern ihren Kindern geben, indem sie ihnen hingebende, aufopfernde Liebe beweisen, genügt daher, weil diese selbst die Empfangenden sind, weil die elterliche Liebe nur ihrer eigenen Person zu gute kommt, nicht. Jene Herzensgemeinschaft, in der sich Kinder und Eltern eins wissen, macht nur überhaupt das Beispiel der letzteren wirksam. Es liegt auf der Hand, daß es im Interesse des auszubildenden Wohlwollens auf dieses selbst, wie auf die psychologische Voraussetzung desselben sich erstrecken muß. Sieht das Kind die Eltern selbst herz- und lieblos ferner stehenden Menschen begegnen, spricht sich in den Äußerungen und Handlungen andern, als den nächsten Gliedern der Familie, gegenüber der nackte Egoismus aus, wird derselbe vielleicht Fremden gegenüber — und wie oft geschieht das! — als die einzige richtige Lebensanschauung gepriesen, dann soll man sich nicht wundern, wenn trotz der innigsten Elternliebe zu den Kindern in deren Herzen kein Wohlwollen erwächst. Das Wort des Herrn: „So ihr die liebet, die euch lieben, was thut ihr Sonderliches?“ stellt darum den ethischen Wert der Liebe zwischen Eltern und Kindern nicht eben hoch und unterscheidet sich

damit schon von der Liebe, die er als das höchste Gebot bezeichnet hat. Wünscht die elterliche Liebe dieses Gebot recht frühzeitig und recht tief in das kindliche Herz geschrieben zu sehn, so muß sie nicht nur selbst in rechter Weisheit dem Kinde sich erweisen, sie muß zugleich das Beispiel vom reinen Wohlwollen gegen andere, die dasselbe bedürfen und zu seinen Erweisungen Gelegenheit bieten, auf jenes seine geheimnisvolle Wirkung ausüben lassen.

Dazu bietet zunächst der enge Familienkreis, das Verhalten der Eltern gegen die andern Kinder, gegen Verwandte und Freunde, wie gegen etwaige Dienstboten und andere, welche dem Hause Dienste leisten, dann weiter gegen die Hilfsbedürftigen, die Hilfe suchen oder denen sie ungesucht gebracht wird, genügende Veranlassung. Und auch, wo solche Hilfe zu versagen, Pflicht ist, muß schon um des guten Beispiels willen die Abweisung in einer Weise erfolgen, daß die letztere dem Kinde nicht als Ausdruck des Übelwollens, sondern daß womöglich auch sie als vom rechten Wohlwollen geboten erscheint. Jede harte Behandlung anderer, von der das Kind Zeuge ist und die es von der vielleicht notwendigen strengen Behandlung bald unterscheiden lernt, wirkt wie ein vergiftender Tau auf die zarten Keime des kindlichen Mitgefühls — und wie unendlich viel wird hier gesündigt! —, jedes Beispiel erbarmender Liebe ist für jene ein befruchtender Regen, der ihre Entfaltung zum reinen Wohlwollen befördert.

„Für das Wohlwollen kann das Kind gar nicht genug Anregung haben“*). Muß darum zu dem, was hier das Beispiel der Eltern leistet, auch der Geist des Wohlwollens, durch den die Geschwister naturgemäß verbunden sind, und von dem wir auch etwas in dem Verhältnis der Familienglieder zu den dienenden Kräften wünschen und deshalb anzubahnen suchen müssen, hinzukommen, so weist das zugleich über den engen Kreis der Familie auf weitere Kreise hinaus. Nur im engen Kreise gepflegt, behalten Mitgefühl und sympathetisches Interesse, behält auch das Wohlwollen leicht einen engherzigen Charakter. Damit das letztere auch in der Jugend allmählich einen universellen Charakter bekomme, d. h. als bloße Gesinnung auf alle Menschen sich erstrecke und in allen Beziehungen, in die Menschen zu ihren Mitmenschen treten, sich äußere; damit der nach der Idee des Wohlwollens gestaltete ideale Zustand, daß das Wohlwollen, um die Glieder der Gesellschaft wirklich zu verbinden und zu einer Gesellschaft zu verschmelzen, die vorwiegende, die herrschende Gesinnung unter ihnen werde**), auch durch die Erziehung angebahnt werde, darf sie sich mit der Belebung des aus sympathetischen Gefühlen hervorgehenden sympathetischen Interesses, das nur dem engen Kreise der Familie zugewendet ist, und aus dem das Wohlwollen gegen die Glieder dieses engen Kreises und gegen die dazu in unmittelbarer Beziehung Stehenden hervorgeht, nicht begnügen. Die Erweiterung der Teilnahme und des Wohlwollens auf die Gesamtheit der Menschen vollzieht sich aber

*) Jahrb. d. Ver. f. w. Päd. I. S. 4.

**) Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. S. 361.

nur in allmählichem Übergange von den engeren auf die weiteren Lebenskreise und hängt in seiner Entwicklung von dem Einleben in diese Kreise ab. Daraus, daß die meisten Menschen nur in engen Kreisen sich einleben, daß ihr Blick und deshalb auch ihr Interesse einen weiten Horizont gar nicht erreicht, erklärt es sich, daß ihrem Wohlwollen, selbst wenn es die sie beherrschende Gesinnung geworden sein sollte, der universelle Charakter doch abgeht.

Einen auch in dieser Beziehung wohlgeeigneten Übergang von dem engen Kreise der Familie zu dem großen Kreise der Menschheit bildet die Schule, welche noch engbegrenzt genug ist, daß sich das Kind der Schwäche seiner Fassungskraft gemäß darin einleben kann.

Ihre Bedeutung für den Beitrag, den sie zur Lösung unserer speziellen Aufgabe liefern soll, liegt zunächst in der Gegenwirkung gegen den Egoismus, die sie ausübt. Der kindliche Egoismus kann sich in dem größeren Kreise, in der festgefügtten Ordnung des Schullebens nicht so geltend machen. Etwaige Versuche dazu werden durch diese letztere, wie durch die Ansprüche der vielen Genossen viel energischer zurückgewiesen, als in dem engen Familienkreis. Wo die bloße Zurückweisung nicht ausreicht, folgt hier rasch die schlimme Erfahrung übler Folgen, welche egoistische Bestrebungen in der Isolierung und Ausschließung nach sich ziehen.

Zu diesen negativen Wirkungen gesellt sich sofort der wichtigere positive Einfluß, wenn anders die Schule nicht bloß Unterrichtsanstalt bleibt, sondern wenn sie ihre erziehliche Aufgabe als die vornehmste betrachtet und demnach ihre gesamten Mafsregeln gestaltet. Die Auffassung der Schule als einer Erziehungsanstalt hat ja ihre tiefste Wurzel selbst in dem Wohlwollen. Dieses muß daher auch die Grundstimmung sein, von der sich der Lehrer, dieser geistige Vater der Jugend, stets leiten läßt. Daß er dem Kinde als ein Fremder gegenübertritt, und jenem sein Wohlwollen deshalb nicht etwas Selbstverständliches ist, erhöht die Wirkung auf das kindliche Herz und macht es erklärlich, warum es ihm verhältnismäßig so leicht wird, bald die Liebe der Kleinen zu gewinnen. Gerade hier haben kleine Mittel große Wirkungen. Der wohlwollende Gesinnung bekundende Blick, die Wohlwollen verratende Beurteilung der kindlichen Leistung, die gern das daran zu Lobende anerkennt, die Teilnahme an dem, was das jugendliche Herz an Freude oder Leid bewegt, eine Weise zu strafen, die auch dieses unerläßliche Erziehungsmittel nicht als Ausdruck des Übelwollens erscheinen läßt, sichern dem Lehrer leicht den kindlichen Glauben an seine wohlwollende Gesinnung. Was schon in dem größeren Geschwisterkreis für die Pflege des Wohlwollens so segensreich wirken kann, daß nämlich das Kind nicht nur selbst die Liebe der Eltern besitzt, sondern daß auch die andern Kinder in gleicher Weise daran teilnehmen, das ist von höherer Bedeutung noch in der kleinen Schulgemeinde. Das Kind ahnt es gar bald, daß es etwas Großes ist, wenn das gleiche Maß von Liebe auch andere genießen. Ist die gleichmäßig verteilte Liebe ein Band, welches die durch die Gemeinsam-

keit der Arbeit und durch das Zusammenleben der jugendlichen Genossen gestiftete Vereinigung befestigt, so befördert umgekehrt das nicht bloß den einzelnen, sondern ebenso den übrigen erwiesene Wohlwollen, weil dabei das egoistische Moment wegfällt, die Ausbildung des selbstlosen Wohlwollens. Eben darum wird eine lieblose Behandlung, die der Mitschüler erfährt, und sei es auch nur eine unzulässige Nichtberücksichtigung, eine unmotivierte Zurückweisung seiner doch noch verwendbaren Antwort, eine zu harte Beurteilung seiner Arbeit, von den besseren Naturen fast ebenso tief empfunden, als ob sie es selbst erfahren hätten. Darum sind die Schüler so sehr empfindlich gegen jeden Schein von Parteilichkeit, auch wenn sie selbst nicht darunter zu leiden haben, weil nicht nur ihr Gerechtigkeitsgefühl dadurch verletzt wird, sondern weil sie darin auch ein Zeichen von Übelwollen erkennen. Wie in der Liebe der Eltern zu den Kindern die gegenseitige Liebe der letzteren eine immer neue Nahrung findet, so kann auch in der Schulgemeinde, zu der die Gemeinsamkeit der Interessen den natürlichen Grund gelegt hat, das vom Lehrer allen Schülern gleichmäÙig zugewendete Wohlwollen dazu beitragen, daß unter diesen selbst ein vom Geist des Wohlwollens getragenes gegenseitiges Verhältnis gebildet wird. Seine Verstärkung und Befestigung ist hier wie dort durch ein weiteres wichtiges Moment bedingt.

Das Wohlwollen ist ein Willensverhältnis. Die beste Schule des Willens ist die That. Nur wenn es in Thaten sich äußert, entfaltet das Wohlwollen seine ganze Schönheit, übt es auf das Menschenherz seinen ganzen Zauber aus. Auch das Mitgefühl schon, dem das Wohlwollen entstammt, drängt zur Bethätigung. Je mehr ihm dazu Veranlassung gegeben wird, um so sicherer wandelt sich das bloße Gefühl um in ein Streben und dieses wieder in ein Wollen. Liegt doch darin die Nötigung, aus sich herauszugehen und auf die andern sich zu richten. In dieser Differenzierung konnten wir oben den Unterschied zwischen dem Mitgefühl und dem Wohlwollen finden. Das weist auf die Notwendigkeit hin, durch Gelegenheit zur Bethätigung das erste zum zweiten zu erheben. Auch hierbei ist frühzeitig der Anfang zu machen. Ein wohlgeeigneter Anfang dazu ist die baldige Gewöhnung an das Geben, das allerdings nicht nur ein scheinbares sein darf.*) Weitere Bethätigungen

*) Vergl. Sigismund, Kind und Welt. S. 217: „Ein gewöhnliches und lobenswertes Mittel, die kindliche Selbstsucht zu beschränken und zu läutern, besteht darin, daß man das Kind früh an's Geben gewöhnt und es durch ein dankbares Lächeln belohnt. Es muß lernen, von seiner Speise und den Leckerbissen etwas abzutreten und die Freude des Beschenkten als reiche Entschädigung für das eigene Entbehren anzusehn. Leider wird bei diesem löblichen Bestreben oft und schwer gefehlt. Man bittet das Kind um ein Bischen, beißt aber nur zum Schein ab oder giebt das Brosämlein zurück und bricht in Lob des guten Kindes aus, welches so gern giebt. So gewöhnt man das Kind an Heuchelei und pharisäisches Almosengeben. Man nehme das Dargebotene wirklich an — kein Kind bricht übrigens so viel ab, daß es sich wesentlich beraubte — und hebe ihm, wenn man recht zart sein will, dasselbe auf, um es später als unerkannte Gabe zu spenden. Nur so erzieht man das Kind zu der herrlichen, ächt menschlichen

des Mitgefühls sind dem Kinde geradezu ein Bedürfnis, wofür die Sorge des Mädchens für seine Puppe das anschaulichste Beispiel ist. Die Sorge für Tiere und Pflanzen, z. B. das Füttern der Hausvögel, das Begießen der Blumen, was die Kinder gern übernehmen und wobei nur streng darauf zu halten ist, daß sie die übernommene Pflicht auch gewissenhaft erfüllen, sind keineswegs für unsern Zweck gleichgiltige Handlungen, zumal da die kindliche Phantasie so gern den leblosen Dingen und noch mehr den lebendigen Wesen menschliche Gemütszustände unterschiebt. Wer sich darnach umsieht, findet leicht weitere Gelegenheiten für solches Thun, wie die freiwillige Dienstleistung für Eltern und Geschwister, die Anfertigung kleiner Geschenke, das Reichen von Gaben an Arme, der Verzicht auf einen Genuß, um mit dem selbst nicht Genossenem jemand anders zu erfreuen, das Verschenken von Spielzeug u. a. m. Dabei sind Herbart's Forderungen*): „Die pädagogische Erfindungskraft sei stets geschäftig in der Veranstaltung und Benützung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausbreiten und üben können“, und die andere: „Es seien nicht bloß zerstreute Gelegenheiten, sondern womöglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man — neben den andern Tugenden — das Wohlwollen in Athem erhält“, wohl zu beachten. Außer dem bereits Erwähnten sei hier an den Segen erinnert, den in solchem Sinne die regelmässige Veranstaltung von Weihnachtsbescherungen für arme Kinder, regelmässig wiederkehrende Beteiligung an der Förderung allgemeiner wohlthätiger Zwecke stiften können. Auf das letztere werden wir weiter unten noch zurückkommen.

Auch das Schulleben selbst bietet dazu Veranlassung. Das um so mehr, je mehr der Unterricht selbst nicht nur ein Geben ist, sondern die Selbstthätigkeit der Kinder so viel als möglich heranzieht. Die Hilfe, welche ein fähigeres Kind einem schwächeren leistet, braucht ja nicht immer eine verbotene zu sein, sondern die Erziehung kann solche Unterstützung als willkommene Gelegenheit benützen, die Teilnahme zur That werden zu lassen.

Wie die Selbstthätigkeit der Kinder überhaupt auf dem Spielplatz zu ihrer Entwicklung ein sehr günstiges Feld findet, so ist er ein solches auch ganz speziell für die Bethätigung der Teilnahme, zumal wenn man Sorge trägt, daß beim Spiel der Egoismus nicht die Oberhand gewinnt. In der Gemeinsamkeit des Spieles liegt an sich schon für ihn eine Schranke und für die Ausdehnung des sympathischen Gefühls auch wieder eine Anregung.

Die Thätigkeitssphäre des Kindes bleibt namentlich in Beziehung auf das Gebiet, das wir hier im Auge haben, naturgemäss eine engbegrenzte. Wie für die andern Forderungen der Ethik muß deshalb dem wirklichen Handeln das zwar viel leichtere und darum weniger wirksame,

Tugend des Mitteilens und Wohlthuns“ und, dürfen wir hinzusetzen, befördert damit die Ausbildung der Teilnahme und des Wohlwollens.

*) Pädagogische Schriften. Bd. I. S. 523.

immerhin aber nicht zu unterschätzende phantasierte Handeln auch hier an die Seite treten. Je mehr man dasselbe die Richtung einschlagen läßt, der, sobald die Gelegenheit früher oder später sich bietet, das wirkliche Handeln folgen kann, eine um so bessere Vorbereitung ist es für das letztere, um so höhere Bedeutung gewinnt es zugleich für die damit erst in Gedanken und dann in wirklichen Thaten zum Ausdruck kommende Gesinnung.

Das nur im engen Kreis der Familie großgezogene Wohlwollen hat, wie wir sahen, einen partikularistischen Charakter. Sein geringer ethischer Wert gründet sich auf seine geringe Ausdehnung nur auf die Glieder der Familie. Die Schule hat in dem größeren und in der Regel wenigstens aus verschiedenen Elementen, die nicht einem einzelnen Stande angehören, gebildeten Kreis vor der Familie damit einen nicht unwichtigen Vorzug. Weil die Schulgemeinde verschiedene Elemente umschließt, läßt sie so leicht nicht Standesvorurteil und Kastengeist, die als besonders häßliche Formen des Egoismus besonders gefährliche Feinde des Wohlwollens sind, aufkommen.*) Immerhin bleibt auch dieser Kreis, der aus andern Gründen nicht zu groß sein darf und der auch, gerade wenn er recht groß ist, weil damit der Umgang eher erschwert als erleichtert wird, unserem Zweck am wenigsten dient, der Forderung gegenüber, daß das Wohlwollen sich auf alle Menschen ausdehnen soll, viel zu beschränkt. Um diesen großen Kreis im Interesse der Anbahnung solchen Wohlwollens doch allmählich dem kindlichen Auge zu erschließen, sehen wir uns zuletzt wieder auf den Unterricht angewiesen.

Bei dieser dem Unterricht zufallenden Aufgabe empfiehlt sich als der naturgemäße Weg — man wolle das aber nicht als eine Empfehlung der konzentrischen Kreise auffassen! — das Aufsteigen von engeren zu weiteren Kreisen.

Aus einer ganzen Reihe von Gründen soll der Unterricht das Kind zuerst in dem heimatlichen Kreise recht heimisch machen. Nicht bloß das historische, das geographische, das naturkundliche Material der Heimat fordert dabei Berücksichtigung, sondern ebenso das Leben der Menschen, mit denen die Kinder zusammenwohnen, in allen Beziehungen, für welche ein Verständnis bei die Jugend vorausgesetzt oder erzeugt werden kann. Wenn das Kind begreifen lernt, wie sehr es selbst von anderen Menschen abhängt, wenn es die Bedeutung der verschiedenartigen menschlichen Thätigkeiten zu würdigen angeleitet wird, wenn es selbst einsieht, welche große Rolle im Verkehr der Menschen das Wohlwollen spielt, und diese Einsicht kann es auch durch die Wahrnehmung vom Gegenteil gewinnen; wenn sein Augenmerk nicht bloß auf die mannigfaltigen äußeren Formen des menschlichen Lebens gerichtet wird, sondern wenn man es zugleich anhält, daß es auch wieder alles Gemeinsame an

*) Selbstverständlich soll nicht behauptet werden, daß die Schule dagegen ein unfehlbares Mittel besitze. Gegen einen in der Familie absichtlich oder unabsichtlich genährten Standesdünkel erweist sich auch die beste Schule machtlos.

Gedanken, Gefühlen, Wünschen, Bestrebungen beachtet und so allmählich für alles Menschliche ein Verständnis gewinnt: dann liegen darin Anregungen zur Teilnahme und zum Wohlwollen, die es entbehrt, wenn es interesselos an dem Thun der andern vorübergeht und sich nicht daran gewöhnt, auch um das sich zu kümmern, was in den Herzen unserer Mitmenschen vorgeht. Zu dem letzteren bieten besonders ergiebige Veranlassung die Veranstaltungen, die der Hilfe Notleidender, Kranker, Gebrechlicher, Verkommenen gewidmet sind, und namentlich dann, wenn man das Kind in die Herzen der Helfenden, wie der Empfangenden blicken läßt. Wer die Wichtigkeit, welche in der eigenen Erfahrung der Kinder auch diesen Dingen gegenüber liegt, erkannt hat, wird die in Gustav-Adolfs-Vereinsfesten, Missionsfesten u. a. m. sich bietenden Gelegenheiten nicht versäumen, um durch unterrichtliche Vorbereitung auf dieselben und durch Verwertung der von ihnen auch in den jugendlichen Seelen hervorgerufenen Eindrücke das Interesse derselben auf allgemeine, im Dienste des Wohlwollens stehende menschliche Vereinigungen zu lenken und dieses Interesse zu verstärken durch Inanspruchnahme der kindlichen Mitarbeit in Form von kleinen Gaben, deren Wert dann am größten ist, wenn die Kinder damit selbst an ihrem Besitz oder von ihrem Genuß ein kleines Opfer bringen.

Die damit zum Ausdruck kommende Gesinnung hat nach einer Seite hin für die erstrebte Ausbildung eines nicht nur auf die nächsten Kreise beschränkten Wohlwollens eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Dieselbe liegt darin, daß es meist ganz fremde Menschen sind, denen das Interesse sich zuwendet. Das bedingt ja schon eine Erweiterung des Wohlwollens. Dann aber ist auch hier die Gefahr ausgeschlossen, daß das für seine notleidenden Mitmenschen erwärmte jugendliche Herz durch die üblen Erfahrungen des Undanks oder der schlechten Verwendung der gebrachten kleinen Opfer wieder erkaltet werde, eine Gefahr, von der das uns räumlich ganz Nahestehenden erwiesene Wohlwollen so oft bedroht wird.

Das, was die Verwertung des heimatlichen Erfahrungskreises, dem an sich schon eine naturgemäße wirkende, die Menschen verbindende Macht inne wohnt,*) für unsern speziellen Zweck wohlgeeignet macht, ist die darin liegende Anregung des sozialen Interesse. Dem sympathischen Interesse, das nur einzelnen Personen sich zuwendet, bleibt die große Mehrzahl der Menschen etwas Fremdes. Weil der großen Mehrzahl der Mitmenschen gegenüber das Verständnis ihres Geisteslebens

*) Vergl. Dr. O. Frick. Die Einheit der Schule. Frankfurt a./M. 1884. S. 29. „Von vornherein schon ist die heimatliche Erfahrungswelt eine verbindende Macht der stärksten Art, welche die Genossen einer Stadt und Landschaft, eines Staates und Reiches, kurz des Vaterlandes wie durch eine Naturgewalt magnetisch zusammenhält.“

Dieser Macht werden wir uns z. B. bewußt, wenn wir Personen der Heimat, die uns vielleicht ziemlich gleichgiltig erschienen, unerwartet an einem ganz fremden Orte treffen.

fehlt, und dieses allseitige Verständnis muß namentlich der unreifen Jugend noch abgehen, ist von einer Aneignung dieses Geisteslebens nicht die Rede. Da bietet sich denn als ein trefflicher Vermittler, durch den im Interesse eines anzubahnenden universellen Wohlwollens das sympathetische Interesse auch auf fremde Personen sich auszudehnen veranlasst wird, das soziale Interesse. Das Interesse, das wir für eine Gesamtheit von Menschen haben, überträgt sich bekanntlich auf jedes einzelne Glied derselben, auch wenn es uns zunächst als Einzelperson ganz fremd gegenüberstand. Das soziale Interesse, das aus dem sympathetischen entstanden ist, erweckt somit auch wieder das letztere. Beweisende Beispiele dafür bieten sich ohne langes Suchen in reicher Anzahl. Damit ist dem Unterricht der Weg gewiesen, auf welchem er die Ausbreitung des Wohlwollens vorzubereiten hat. Er hat möglichst früh — und dazu bietet der heimatliche Erfahrungskreis schon reiche Veranlassung — durch den Nachweis, wie die verschiedenen menschlichen Thätigkeiten von einander abhängen, wie sehr deshalb die Menschen auf einander angewiesen sind, wie die gemeinsamen Interessen die Menschen zusammenführen, und wie das Zusammenhalten die Kräfte der einzelnen verstärkt, Verständnis und Teilnahme für menschliche Gemeinschaften zu erwecken. Einen gewichtigen Beitrag dazu können die Erfahrungen liefern, welche der Zögling selbst in der Gemeinschaft, welche die Schule sein kann und soll, macht, wenn anders dieselbe durch den Geist eines gesunden Gemeinssinns zusammengehalten wird, und wenn der Zögling darin sich recht eingelebt hat. Ein relativ richtiges Verständnis für die große Menschengemeinschaft, zunächst der, welche das Vaterland umfaßt, dann aber auch der, welche über seine Grenzen hinausreicht, ist allerdings nur auf einem Umwege zu erreichen.

Die gegenwärtigen Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft sind viel zu kompliziert, um bald von dem Kinde verstanden zu werden. Die Gegenwart des Kindes ist die Vergangenheit. Je weiter diese zurückliegt, und je einfacher deshalb die sozialen Verhältnisse sind, um so leichter wird dem Kinde die Auffassung eines Volkes als einer Gesamtpersönlichkeit, zu der sich die einzelnen Glieder desselben zusammenschließen. Diese Anschauung unterstützt der Geschichtsunterricht, indem er die gemeinsamen Sitten und Gebräuche, die gemeinsamen Interessen und Bestrebungen, die gemeinsamen Charakterzüge der Volksgenossen anschaulich vorführt und verständlich macht. Er sichert dem historischen Stoffe seinen Einfluß auf die Erweckung des sozialen Interesse, wenn er, je nach der speziellen Aufgabe in weiterem oder engerem Umfange, in der Darstellung von der Weiterentwicklung den Gesichtspunkt, nach der dieselben als soziale Organismen aufgefaßt werden wollen, festhaltend, allmählich eine gleiche Auffassung der dermaligen Menschheit vorbereitet. Dem Zwecke, den wir im Auge haben, wird damit in doppelter Weise vorgearbeitet.

Wenn auch die Geschichte vom reinen, selbstverleugnenden Wohlwollen viel weniger als von dem Gegenteil desselben zu erzählen weiß,

so hat sich doch das die Volksgenossen verbindende sympathetische Interesse zu allen Zeiten so stark gezeigt, daß bei der Schilderung seiner Erweisungen die Jugend unwillkürlich selbst davon angesteckt wird. Wo aber doch dieses natürliche Gefühl zum Wohlwollen sich umgewandelt hat, da werden wir besonders lange verweilen, um die Freude darüber recht wirken zu lassen. Der gewaltige Fortschritt, den gerade in diesem Punkte dem Altertum gegenüber, dem trotz aller seiner Bildung der Begriff des Wohlwollens fremd geblieben ist, das Christentum zeigt, der z. B. in den ersten Christengemeinden in zwar nicht völlig mustergültigen, aber dennoch sehr lehrreichen Formen zum Ausdruck kommt, und für den dann auch die weitere Geschichte zahlreiche Zeugen aufweisen kann, stellt sich auch dem kindlichen Auge leicht als solcher dar. Das Wohlgefallen an den Bethätigungen christlicher Liebe wird bei richtiger Behandlung des Stoffes, bei der die richtige Beurteilung an erster Stelle steht, nur verstärkt.

Noch wichtiger als dieser Punkt ist die ohne weitere künstliche Veranstaltung sich vollziehende Übertragung des vom Geschichtsunterricht, der seine Aufgabe in betreff der Kultur der Gesinnung im Auge behält, gepflegten sozialen Interesse auf den sozialen Organismus der Gegenwart. Solche Übertragung vollzieht sich um so naturgemäßer, je besser der Geschichtsunterricht die andere Aufgabe gelöst hat, die Kontinuität zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart und damit die Zustände der letzteren, wie ihre Aufgaben für die Zukunft verständlich zu machen. Allerdings ist das soziale Interesse noch kein Wohlwollen, ja es ist auch nicht in gleichem Sinne wie das sympathetische Interesse die Vorstufe des Wohlwollens, das zuletzt doch nur ein Verhältnis zwischen einzelnen Personen, nicht aber ein Verhältnis einer Person zu einer kleineren oder größeren, aus vielen Individuen gebildeten Gesamtpersönlichkeit ist, aber es bürgt dafür, wenn es die nötige Stärke hat, daß das einzelnen Personen gegenüber erzeugte Wohlwollen auch auf die andern Personen, die mit jenen zusammen einen einheitlichen Organismus bilden, sich ausbreitet.

In welchem Grade das geschieht, das hängt von etwas anderem noch ab, was ebenfalls der Unterricht leisten soll. Es ist oben auf die Bedeutung des Umgangs, des wirklichen, wie des idealen, für die Erziehung zum Wohlwollen und weiter auf die Aufgabe des Unterrichts, das fremde Geistesleben und die Sprache, in der es sich äußert, verstehen zu lehren, hingewiesen worden. Das konkrete Material hat, besonders wenn es in lebendiger Gestalt — und die kann auch der ideale Umgang annehmen — uns entgegentritt, vor dem bloß begrifflichen die größere Wärme und deshalb die tiefere Wirkung voraus. Trotzdem kann das begriffliche Material nicht entbehrt werden, weil es die Brücke bildet für die Anwendung. Jener Vorzug weist aber notwendig auf den Weg, auf dem das letztere zu gewinnen ist, hin. Nur vom konkreten Stoff darf das Begriffliche seinen Ausgang nehmen, wenn es nicht von Haus aus von des Gedankens Blässe angekränkt sein soll. Das gilt auch vom Wohlwollen, das ja selbst ein Begriff ist, dem wir nicht nur die nötige Wärme, sondern auch solchen Umfang und solche Vertiefung wünschen, wie sie

seine Anwendung auf veränderte Lebenslagen und ganz neue Lebensgebiete notwendig voraussetzen. Umfang und Tiefe, welche die Begriffe gewinnen, sind durch ihre Kultur bedingt. Der Umfang wächst mit der Zahl der speziellen Gestaltungen, die das Allgemeine je nach der Lage der Dinge annimmt, die Tiefe aber hängt ab von der klaren Erkenntnis seines Inhaltes. Beides steht in engem Zusammenhang. Wenn wir an allen einzelnen Erweisungen des sympathetischen Gefühls, des Mitleides, wie der Mitfreude, an allen Zügen der Teilnahme, an allen Gestaltungen, die das Wohlwollen als Herzensgüte, als Versöhnlichkeit und Nachgiebigkeit, als Dienstfertigkeit und Wohlthätigkeit, als Selbstverleugnung und Aufopferung annehmen kann, das Gemeinsame und das auch wieder Besondere nachweisen, dann erfährt dieser wichtige ethische Begriff mit der nötigen Erweiterung zugleich auch die für die gewünschte spätere Anwendung unerläßliche Vertiefung. Gerade in Beziehung auf die letztern sind dem Unterricht wichtige Aufgaben gestellt. Bald hat er, je nach dem speziellen Falle, der zur Besprechung vorliegt, darauf hinzuweisen, was den Regungen des Wohlwollens so leicht sich gesellt und was seinen Wert beeinträchtigt, daß z. B. die Rücksicht auf die Förderung der eigenen Zwecke das Wohlwollen verunreinigt, weil es nur als die unmotivierte, uninteressierte Hingabe an den fremden Willenszustand des höchsten Beifalls sicher ist, oder darzulegen, daß wohlwollende Seelenstimmungen noch lange nicht identisch sind mit der klaren, ruhigen, gleichbleibenden Gesinnung, die das Wohlwollen allmählich werden soll, wie daß die bloße Gutmütigkeit, die so oft nur ein Zeichen menschlicher Schwäche ist, weit entfernt bleibt von der Stärke, welche die wohlwollende Gesinnung annehmen soll. Bald hat er nachzuweisen, daß die Teilnahme, die sich mit den sympathetischen Gefühlen begnügt, ohne zur helfenden That zu führen, daß die Beförderung vom Wohl anderer, nur in der Absicht geleistet, die üblen Empfindungen von dem traurigen Anblicke der fremden Not loszuwerden, noch keine Beweise für das Vorhandensein wirklichen Wohlwollens sind; bald zu erörtern, daß die wahre und reine Liebe nicht immer Wage und Richtmaß zur Hand nehmen darf, sondern auch auf solche sich erstrecken soll, die unsere Liebe nicht verdienen. Zwar wird der Unterricht, um die Anregungen des Wohlwollens zu vermehren, auf die segensreichen Folgen wohlwollender Gesinnung und ihrer Bethätigung hinzuweisen nicht unterlassen, er wird dabei aber immer hervorzuheben haben, daß die Rechnung auf solche Folgen den Wert des Wohlwollens mindert, daß dieser Wert nicht geschmälert wird, wenn seine Erweisungen erfolglos bleiben, und daß er sich gleichbleibt, mag es sich in großen oder geringfügigen Dingen zeigen. Er soll den Nachweis führen, daß das Wohlwollen nicht bloß im Gewähren, sondern auch im Versagen sich erweisen muß, wenn der fremde Wille an sich unzulässig ist, und daß sein Wesen dasselbe bleibt, wenn es an die Stelle des verkehrten gegenwärtigen fremden Willens den zukünftigen, wieder in richtige Bahnen gelenkten Willen setzt. Indem der Unterricht den Zögling anleitet, das Gute und Löbliche an den Personen, mit denen er demselben einen Ver-

kehr eröffnet, mehr als ihre etwaigen Schwächen in's Auge zu fassen, kann er der leidigen entgegengesetzten Gewöhnung der Menschen entgegenzuarbeiten versuchen, welche den an sich für das auszubildende Wohlwollen so wertvollen natürlichen besseren Regungen der Kindesnatur so nachtheilig ist. Der Unterricht darf endlich nicht verabsäumen, das Verhältniß festzustellen, in welchem das Wohlwollen zu den andern Forderungen der Sittlichkeit stehen soll, unter denen es zwar die erste, aber keineswegs die allein herrschende Stellung einzunehmen berufen ist.

Wie alles Sittliche seine tiefe Wurzel und seine festeste Stütze in der Religion finden muß, so wird gerade das Wohlwollen, diese höchste Form der Sittlichkeit, am allerwenigsten diese Stütze entbehren können. Damit daß das Christentum den Herrn der Welt als den allliebenden Vater der Menschen uns kennen gelehrt hat, der seine Sonne scheinen läßt über Gute und Böse, hat es alle Menschen uns zu Brüdern gemacht. Daß wir durch Christus der göttlichen Gnade gewiß geworden sind, der wir alle so sehr bedürfen, soll für uns der wirksamste Antrieb sein, nicht lieblos mit unsern Mitmenschen in's Gericht zu gehen, sondern so oft als möglich Gnade vor Recht ergehen zu lassen. Wenn wir mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln diese erhabene Gottesvorstellung tief in die Kinderherzen zu pflanzen suchen, wenn wir den, der das vollkommene Abbild des himmlischen Vaters ist, in seiner unermesslichen, aufopfernden Liebe zu der sündigen Menschheit so anschaulich und so eindringlich zu schildern nicht müde werden, daß sich sein heiliges Bild als ein unverlierbares Kleinod hinein in ihre Herzen senkt, geben wir den natürlichen sympathetischen Regungen des kindlichen Gemüthes die nachhaltigste Nahrung, die ihnen die Kraft verleiht, allmählich zum reinen, universellen Wohlwollen sich umzubilden.

Es ist eine große Reihe von Faktoren, deren einheitliches Zusammenwirken die Voraussetzung ist für einen Erfolg der erziehenden Thätigkeit inbetreff dieser allmählichen Umbildung. Jeder derselben ist dabei so wichtig und bedeutungsvoll, daß sein Fehlen so leicht nicht aufgewogen wird durch die Einwirkung der andern. Diesen das Wohlwollen bildenden Faktoren steht eine lange Reihe von entgegenarbeitenden Kräften gegenüber. Der natürliche eigene Egoismus, der sich mit psychologischer Notwendigkeit, wenn auch bei den verschiedenen Naturen und in den verschiedenen Lebensverhältnissen mit verschiedener Stärke bildet, macht den Anfang, um eine lange Fortsetzung zu finden in den unendlich mannigfaltigen groben und feinen Formen des fremden Egoismus, dessen Angriffen der Zögling sich preisgegeben sieht, sobald sein Auge imstande ist, die tieferen Motive menschlichen Thuns zu verstehen. Den unberechtigten, vielleicht nur aus Verstimmungen hervorgehenden harten Worten von Vater und Mutter, den vielleicht unbeabsichtigten Kränkungen durch die Jugendgenossen, etwaigen Zurücksetzungen in der Schule, die als unerdiente ihm nur als Ausdruck des Übelwollens erscheinen mußten, schließen sich an die vielen Äußerungen von Unfreundlichkeit und Lieblosigkeit, die vielen gehässige und boshafte Gesinnung verratenden Thaten, unter

denen er andere leiden sieht, oder die wohl auch gegen ihn selbst sich richten. Nachdem die Zwistigkeiten in der eignen Familie seinen Glauben an das Wohlwollen der ihm Zunächststehenden wankend gemacht hat, sieht er, wie nicht bloß in der Vergangenheit, welche die Geschichte vor ihm aufrollt, sondern wie auch in der Gegenwart oft sich ganz nahe Stehende, statt wohlwollend sich zu vertragen, von Parteilidenschaft zerrissen, in erbitterter Feindschaft sich entgegentreten, ja wie selbst solche, die Liebe und Frieden zu verkünden berufen sind, der christlichen Liebe, die alles vertragen und alles dulden soll, gar sehr entbehren. Dazu kommen die vielen Enttäuschungen, die vereitelten Hoffnungen, die er dem Übelwollen seiner Mitmenschen zuzuschreiben hat, die vielen Ungerechtigkeiten, an denen das unvollkommene Menschenleben so reich ist, die so leicht den Menschen verbitternden harten Schicksalsschläge, alle nur zu geeignet, die noch nicht kräftig entwickelten Keime des Wohlwollens zu ersticken. Was Wunder, wenn in den Menschen, die es überhaupt zu einer Charakterbildung bringen, die reine Herzensgüte als der Grundzug des Charakters oft fehlt, wenn bei ihnen das Wohlwollen in dem Maße schwindet, wie der Charakter, der an die Stelle des warmen Gefühls den kühleren Willen setzt, erkaltet*), wenn bei der großen Mehrzahl, die in dieser Entwicklung es über den Anfang nicht hinausbringen, gerade dieser Seite des Gemütes die dauernde Prägung abgeht?

Wer beim Hinblick auf die lange Reihe trüber Erfahrungen pessimistischen Anwandlungen sich hingiebt, könnte wohl meinen, es sei der Erziehung, die als planvolle Einwirkung nur einen kleinen Teil des ganzen Einflusses auf die Geistesbildung übernehmen kann, die gröfsere, nachhaltigere Wirkung in vielen Fällen wenigstens den unabhängig von ihr waltenden Einflüssen überlassen muß, mit der von der Ethik geforderten Pflege des Wohlwollens eine ganz aussichtslose Aufgabe gestellt. Es ist der Vorzug einer Weltanschauung, die an den Idealen festhält, daß sie sich durch die Unvollkommenheit der Welt nicht beirren läßt, und es ist deshalb der Vorzug einer Pädagogik, die in den Dienst einer solchen Weltanschauung sich gestellt weiß, daß sie, gerade weil sie zugleich vor der Wirklichkeit das Auge nicht verschließt, nur um so energischer den Weg, der zur Verwirklichung der Ideale führt, zu verfolgen gebietet.

Den Anhängern der Idealpädagogik macht diese, ihren Weisungen mit ganz besonderer Sorgfalt nachzukommen, in der Gegenwart noch aus einem speziellen Grunde zur Pflicht. Die Gegenwart ringt an der Lösung einer Menge ernster Probleme auf politischem, religiösem und sozialem Gebiete. Dieselben sind die notwendigen Folgen der in der allmählich fortschreitenden Kulturentwicklung naturgemäfs sich vollziehenden Entfesselung materieller und psychischer Kräfte, für deren Eindämmung früher geltende Autoritäten sich als ungenügend erwiesen haben. Zur Lösung dieser Probleme, welche die Fortschritte der Wissenschaft, der gesellschaftlichen Lebensformen, des Verkehrs, der Technik erst geschaffen haben,

*) Herbart, Pädag. Schriften. Bd. I. S. 518.

müssen dieselben Fortschritte selbst gewichtige Beiträge liefern. Aber auf ihre eigene Thätigkeit allein angewiesen, werden sie das, was hier zu thun ist, vergebens zu leisten suchen. Das Maßgebende für den Wert aller menschlichen Thätigkeit und aller Formen des menschlichen Lebens ist und bleibt der sittliche Geist, aus dem jene hervorgeht und den diese bekunden. Nur in dem Maße, als dieser erstarkt, wird das Fortschreiten auf allen andern Gebieten dem Menschen zum Segen. Wenn nicht an die Stelle der schwindenden äußeren Autorität die innere Autorität der Sittlichkeit tritt, wird das, was der Menschheit Segen bringen sollte, leicht zum Gegenteil.

Als die brennendste Frage der Gegenwart gilt mit Recht die soziale Frage. Müssen bei dem Versuch, sie zu lösen, die Forderungen aller einschlägigen gesellschaftlichen Ideen, die von den sittlichen Ideen abzuleiten sind, berücksichtigt werden, so bleibt die Hauptaufgabe dabei doch dem Geist des Wohlwollens vorbehalten. Nur insoweit es gelingt, nach seinen Postulaten die Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft zu gestalten, darf eine Heilung der Schäden, an denen die moderne Gesellschaft krankt, erwartet werden. „Das Wohlwollen ist der versöhnende und vermittelnde Genius, der in jeder öffentlichen und privaten Kollision am besten Rat und Hilfe leistet.“ *) Nur von ihm kann — und es fehlt nicht an Beispielen, welche die Wahrheit dieses Satzes beweisen — die vom Klassenhaß geschaffene und von übelwollenden Agitatoren erweiterte Kluft zwischen den verschiedenen Ständen überbrückt werden. Nur unter seiner Herrschaft verwandelt sich der Kampf um's Dasein in einen friedlichen Wettstreit der Kräfte. Gott sei Dank ist trotz aller Zeichen der Zeit, die man als Gegenbeweis anführen könnte, die Gegenwart nicht ärmer an Wohlwollen, als irgend eine zurückliegende Periode. Die größere Solidarität der Interessen, deren Ursprung man vielleicht nur auf äußerliche Momente zurückzuführen geneigt ist, der allgemein weiter verbreitete Gemeinsinn, der als natürliche Frucht aus jener erwächst, sie haben ihre Quelle doch zuletzt in ächt menschlichen Regungen, die bei geeigneter Pflege zu wohlwollender Gesinnung erstarken. Daß diese oft da zu Tage tritt, wo man sie am wenigsten erwartet hat, ist dem eine hohe Freude, dem humane Gesinnung zur andern Natur geworden ist. Wohlwollen hat zu allen Zeiten Wohlwollen erzeugt. Wer diese Wirkung des Wohlwollens anerkennt, wer die Bedeutung desselben für die Menschheit zu würdigen versteht, wem das Auge für ihre Schönheit erschlossen ist, wird es für seine größte, schönste und lohnendste Aufgabe halten, seinerseits dazu beizutragen, daß der Geist des Wohlwollens mehr und mehr geweckt und in der menschlichen Gesellschaft immer mehr eingebürgert wird.

Muß der erste Grund dazu im engen Kreise der Familie gelegt werden, von der aus die frühesten und andauerndsten, darum aber nachhaltigsten Wirkungen auf das Gemüt erfolgen, und ist daher die Eltern- und Geschwisterliebe der wichtigste Erziehungsfaktor für die wichtigste

*) Nahlo wsky, Allgemeine Ethik. II. Aufl. S. 205.

Seite der Gemütsbildung; ist unter den zahlreichen Mitteln für die Geistesbildung, über welche die Schule verfügt, welcher die Aufgabe zufällt, die mehr unbewußt wirkenden Einflüsse des Hauses zu Wirkungen umzugestalten, von deren Bedeutung und Wert der Zögling allmählich ein klares Bewußtsein erhält, und welche damit, wie durch ihren reicheren Inhalt und durch ihre Ausdehnung auf zahlreiche Genossen von gemeinsamem Interesse und gemeinsamer Arbeit verstärkt werden, das bedeutendste für unsern Zweck eben jener Geist des Wohlwollens, der das gesamte Schulleben erfüllen und durchdringen und von dem der Bildner der Jugend in seinem gesamten Verkehr mit der letzteren ausnahmslos geleitet und bestimmt sein soll: so entfaltet das Wohlwollen mit seiner gleichbleibenden, ruhigen Wärme eine unwiderstehliche Macht auch auf die erwachsenen Menschen, in denen die bereits fester ausgeprägten Richtungen des Denkens und Wollens weniger einer Umbildung sich fähig erweisen, eine Macht, die um so wirkungsvoller sich zeigt, je reiner, selbstloser und umfassender dieses Wohlwollen selbst ist. Darum ist es namentlich für alle die, welche die Früchte der sauern Arbeit ihrer Mitmenschen, denen nur wenige frohe Stunden beschieden sind, genießen, und das sind nicht etwa nur die sogenannten Arbeitgeber, eine reich lohnende und trotzdem doch leider Gottes so oft nicht erfüllte Pflicht, in herzlicher Teilnahme sich dem materiellen und geistigen Wohle derer zu widmen, denen sie zuletzt doch ihren reicheren Lebensgenuss hauptsächlich verdanken, und durch eine gewissenhafte Erfüllung dieser Pflicht die Gefahren beschwören zu helfen, die am düstern Horizonte der modernen Gesellschaft drohen.

Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung.

*Allegorisch
geprägt* Der Begriff „Strafe“ ist mit dem Begriff „Erziehung“, ist speziell mit dem Begriff „Zucht“ so innig verwachsen, daß die erstere auch heute noch dem vulgären Bewußtsein als das wesentlichste Stück der letzteren gilt. Auf die Frage, woraus sich das erkläre, giebt die Geschichte der Pädagogik die Antwort, wenn sie von der vorwiegenden Rolle berichtet, welche die Strafe, und besonders wieder die körperliche, unter den Erziehungsmitteln früherer Zeiten gespielt hat. Je ärmer die Erziehungskunst an besseren Mitteln war, um so häufiger nahm man seine Zuflucht zu dieser ultima ratio. Ihre häufige Anwendung verschaffte der Rute und dem Stock die Ehre, die Symbole einer Kunst zu sein, die doch, weil ihr Material die jugendliche Seele ist, unter allen Künsten als die wichtigste gelten sollte. Wir brauchen noch nicht an die Roheit mittelalterlicher Zustände zu denken, wie sie in den Schulen der fahrenden Schüler zum Ausdruck kommt, und die auch, wie das Beispiel unseres Luther beweist, in der Erziehungspraxis in Haus und Schule noch sich ausspricht, nachdem bereits die humanistischen Studien die Nacht der asketischen Lebensanschauung aufzuhellen begonnen hatten; das Zeitalter der Reformation, obwohl mit ihm auch für Unterricht und Erziehung eine neue Periode beginnt, und die ihr folgenden beiden Jahrhunderte liefern dafür genügende Beweise. Auch wenn die Schilderung, mit der uns von der früheren Roheit der Behandlung der Jugend beispielsweise die um das Jahr 1700 erschienene Schrift „Sieben böse Geister etc.“ *) ein erschreckendes Bild entrollt, arg übertrieben sein mag; auch wenn in der Gewissenhaftigkeit der Buchführung, mit welcher er in 51 Jahren und 7 Monaten Schulamts die erteilten Stockschläge, Rutenhiebe, Hand-

*) Der vollständige Titel lautet: „Sieben böse Geister, welche heutiges Tags guten Teils die Küster oder sogenannten Dorff-Schulmeister regieren; Als da sind: 1) der stolze, 2) der faule, 3) der grobe, 4) der falsche, 5) der böse, 6) der nasse, 7) der dumme Teuffel. Welchen kömmt hinten nachgehuncken, als ein Überleyer, Der arme Teuffel, Aus dessen miserablen Aufzug und Erzehlungen der elende Zustand der armen Dorff-Küster einigermassen zu erkennen. Die sollen sichs nicht nehmen an, Die keine Ursach haben dran. Mit angefügten Sieben Küster-Tugenden. Cosmopol auff Unkosten der Societaet.“

schmisse etc. aufgezeichnet hat, und auch in der horriblen Zahl*), in der jede Straffart vertreten ist, keiner an den Schwaben Häuberle, der erst im Anfang unseres Jahrhunderts gestorben ist, heranreicht; das, was früher von den Lehrern der Jugend, wie von den Eltern in dieser Beziehung gesündigt worden ist, giebt jener Symbolik die leicht zu verstehende Erklärung.

Mit der Roheit in der Behandlung der Jugend hielt gleichen Schritt die Strafrechtspflege des Staates, nur dafs bei jener nicht wie bei dieser der Willkür die Schranken feststehender Normen, wenn vielleicht auch nur der Sitte und noch nicht des Gesetzes, gezogen waren. Hier wie dort wurde man dabei von dem naturgemäfsen Gefühl geleitet, das für das begangene Unrecht, und war es auch nur ein vermeintliches, eine Strafe forderte. Der Ausdruck, den in der letzteren jenes Gefühl fand, entsprach notwendig dem gesamten Geiste, der das Zeitalter erfüllte. Erst mit dem Aufkommen einer humaneren Denkweise konnte in der bürgerlichen Strafe, wie in der der Erziehung eine mildere Praxis Platz greifen.

Indessen nicht nur darin ist der Fortschritt begründet, den in diesem Punkte die Gegenwart vor frühern Zeiten aufweist. Dafs die Barbarei aufgehört hat, ist nur die eine Seite desselben, die andere ist die Zurückführung der von einem richtigen Gefühle vorgeschriebenen strafenden Thätigkeit auf ethische Gesetze. Nur richtige begriffliche Einsicht kann an die Stelle eines blofs gefühlsmäfsigen und deshalb über Mittel und Wirkung noch nicht klaren Handelns ein Thun setzen, das seiner Motive, seines Zieles und der zu ihm führenden Wege sich bewußt ist. Es liegt in der Natur der Dinge, dafs die bürgerliche Strafrechtspflege hier der pädagogischen vorangegangen ist. War doch aus leicht einzusehenden Gründen hier das Bedürfnis einer wissenschaftlichen Begründung und einer hieraus sich ergebenden Regelung dringender. Weil es sich indessen auf beiden Gebieten zuletzt um dieselbe Sache handelt, die nur in der Form verschieden ist, wenn der Staat gegen die erwachsenen Glieder der Gesellschaft strafend einschreitet, oder wenn die erziehenden Faktoren das Mittel der Strafe zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden, so werden die Prinzipien, von denen man in beiden Fällen auszugehen hat, zuletzt dieselben sein müssen.

Über diese Prinzipien sich Klarheit zu verschaffen, ist für eine Pädagogik, die ihre Mafsregeln nicht durch Traditionen oder durch einzelne Maximen bestimmen lassen will, sondern die nur in „einem geschlossenen Ganzen wohlbearbeiteter Begriffe“ die sichere Stütze für ihre Mafsregeln erkennt, unabweisbare Pflicht. Das aber um so mehr, da nicht nur die pädagogische Praxis auch heute noch zumeist nur von dem,

*) Nach Jean Pauls Angaben: 911 527 Stock- und 124 000 Rutenschläge, 20 989 Pfötchen mit dem Lineal, 10 235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1 115 800 Kopfnüsse, 22 763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. Ausserdem mußten 1707 Kinder die Rute, die sie nicht empfangen, emporhalten, 777 auf Erbsen, 631 auf einem scharfen Holzprisma knien und 5001 den Esel tragen. Levana. § 156.

was das eigene Gefühl als richtig bezeichnet, oder was die eigene Erfahrung an Überlieferung festhält — das letztere allerdings mit der Modifikation einer allgemeinen Milderung der Strafformen —, sich leiten läßt und deshalb der wünschenswerten, vor Mißgriffen schützenden Klarheit ermangelt, sondern da auch gerade über die hier in Frage kommenden Prinzipien noch große Meinungsverschiedenheit herrscht.

*Absolut
Zweck + Zweck
ans*

Zunächst stehen sich zwei Anschauungen, die absolute und die relative Straftheorie, gegenüber. Die erste geht davon aus, daß die Strafe ihren Zweck in sich selber haben müsse. Dieser Zweck ist die Vergeltung. Vergeltung ist Zurückgabe des Wehes. Mit dieser Zurückgabe, an deren Stelle auch eine freiwillige Zurücknahme treten kann, vollzieht sich die Sühne des Vergehens. Dieselbe hat wieder eine objektive und eine subjektive Seite, indem dadurch der Gestrafte mit den übrigen Gliedern der Gesellschaft, namentlich mit den durch sein Vergehen verletzten, wieder ausgesöhnt, und indem zugleich seinem Gewissen eine Erleichterung gewährt wird. Die relative Straftheorie betrachtet die Strafe nur als Mittel, mit dem man etwas anderes als die bloße Zurückgabe des Wehes erreichen will. Dieses andere kann selbst wieder ein mehrfaches sein, entweder Abschreckung oder Witzigung oder Besserung. Darnach zerfällt die relative Straftheorie selbst wieder in eine dreifache, die Abschreckungs-, die Witzigungs- und die Besserungstheorie. Der Erzieher wird geneigt sein, wenn er aufgefordert wird, für die absolute oder die relative Straftheorie sich zu entscheiden, der zweiten den Vorzug zu geben. Er kann sich dabei auf die Autorität Herbarts berufen, der für die Strafe ein Motiv verlangt und deshalb in der That die absolute Straftheorie verworfen hat. Indessen schon die Forderung eines „Entweder — Oder“ ist hier eine falsche. Und gerade die Herbart'sche Ethik, welche die sittlichen Postulate auf die 5 sittlichen Ideen der Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zurückführt, und der wir auch, wie schon die vorausgehenden Arbeiten bekunden, bei unsern Untersuchungen folgen, macht uns den Nachweis dafür leicht.

*Relativ
L. H. J. J.
187-189.*

Die absolute Straftheorie sucht in der Strafe nur Vergeltung. Vergeltung fordert auch die Idee der Billigkeit. Auch diese Idee beruht wie die übrigen sittlichen Ideen auf einem Willensverhältnis. Während bei der Idee des Rechts, welche der Idee der Billigkeit am nächsten steht, der Fall in Frage kommt, daß zwei Willen unabsichtlich aufeinandertreffen, und während hier der sonst entstehende Streit durch die Aufstellung von Rechtsnormen, auf deren Befolgung der von der Rechtsidee geleitete Wille gerichtet ist, vermieden wird, hat die Idee der Billigkeit die Fälle im Auge, wo ein Wollen absichtlich in das Wollen eines andern eingreift und damit eine Störung desselben bewirkt. *) Diese Störung

*) Vergl. dazu auch die Arbeit: Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung.

erfordert eine Ausgleichung. Das auf solche Ausgleichung gerichtete Wollen findet unsern Beifall, und zwar um so mehr, je vollkommener die Ausgleichung selbst wird, der Mangel an solchem Wollen unser Mißfallen. Ist diese Störung eine Wehethat, dann wird ein vollkommenes Verhältnis zwischen den beiden Willen, das auf unser Wohlgefallen Anspruch hat, erst durch eine „quittierende That“, mit welcher ein entsprechendes Maß von Wehe auf den, der die Störung veranlaßt hat, zurückgeht, wieder hergestellt werden. „Eine solche quittierende That eintreten lassen, heißt vergelten.“ *) Daß solche Ausgleichung auch dem natürlichen Gefühl des Menschen entspricht, bezeugt nicht bloß das schon sehr frühzeitig in dem jugendlichen Geist sich regende Streben, ein zugefügtes Wehe mit dem gleichen Wehe zu vergelten, das bekunden auch die alttestamentlichen Strafnormen: „Auge um Auge, Zahn um Zahn.“ **) Das Richtige daran ist eben die darin liegende Ausgleichung der Wehethat, die damit gebotene Wiederherstellung des gestörten Ebenmaßes. Daß der darin ausgesprochene Grundsatz, der erst im Christentum seine genügende Korrektur gefunden hat, trotzdem nicht richtig ist, hat verschiedene Ursachen. Zunächst die, daß das zurückgegebene Wehe für den, von dem es ausgegangen ist, deshalb noch nicht das gleiche ist, wie für den zuerst Betroffenen. Sodann ist in vielen Fällen eine solche Rückgabe einfach unmöglich. Man muß sich, wie das die bürgerliche Strafe denn auch thut, mit der Rückgabe eines andern Wehes begnügen. Dennoch ist das in der Vergeltung liegende Moment der Strafe, welches von der absoluten Straftheorie als das allein richtige anerkannt wird, ein unerläßliches für eine völlig genügende Erklärung der Strafe. Auf dieses Moment nur kann, wenn sie zuletzt doch nicht in der Luft schweben soll, die sittliche Berechtigung der Strafe zurückgeführt werden. Nach ihr muß in erster Linie das Maß der Strafe, wenn dieselbe wirklich eine ausgleichende sein soll, bemessen werden. Nur in ihm liegt die sühnende Kraft der Strafe, welche diese besitzen muß, wenn durch sie ein befriedigender Gemütszustand in dem, der die Wehethat verübt, wie in dem, der sie erduldet hat, wiederhergestellt werden soll.

Allerdings bedarf aber das Moment der Vergeltung, gerade um diese Wirkung zu erzielen, noch mannigfache Modifikationen und Ergänzungen. Je nach dem speziellen Falle wird das, was zu jenem noch hinzukommen muß, ein anderes sein, wird zugleich das eigentliche Vergeltungsmoment mehr oder weniger in den Hintergrund zu treten haben. Ja in einem Falle geschieht das, wie wir später sehen werden, in der Weise, daß jenes nur als Motiv des Strafens überhaupt, kaum aber noch als Motiv der einzelnen Strafe zu betrachten ist.

Die wichtigste Modifikation liegt in der Person des Strafenden. Wenn der, dessen Willen eine Störung durch die Wehethat eines andern erlitten hat, die Ausgleichung völlig ruhig, leidenschaftslos und unpar-

*) Nahlowsky, Allgem. Ethik. II. Aufl. S. 177.

**) 2. Mos. 21, 24.

teilsch vollziehen kann, so liegt ein triftiger Grund ethischer Natur nicht vor, ihm diese Ausgleichung nicht zu überlassen. Niemand bestreitet daher, eben um dieser Voraussetzung willen, den Erziehern, seien das Eltern oder Lehrer, das Recht, die Vergehen des zu Erziehenden, auch wenn diese gegen sie selbst gerichtet sind, zu strafen, zumal da hier die Mitwirkung eines anderen Momentes, von dem später zu sprechen ist, gesichert erscheint. Die Thatsache, daß auch hier jene Voraussetzung nicht immer zutrifft, ändert an dem rechtlichen Verhältnis nichts. Weil aber in den übrigen Fällen die Gefahr größer ist, daß die Erregung des von der Wehethat Getroffenen, des Geschädigten, Gekränkten, das Maß der Vergeltung diktieren und zu groß bemessen werde, womit die Vergeltung zur sittlich unzulässigen Rache werden würde, muß jene einer unparteiischen dritten Person überlassen werden. Der Staat, die organisierte Gesellschaft, überträgt deshalb die Vergeltung dem Richter und schützt sich vor dessen Willkür durch besondere Gesetze. Die Entscheidung des Richters, die dieser im Namen des Staates trifft, sorgt damit zugleich für eine Ausgleichung zwischen dem Übelthäter und der durch dessen That, auch wenn diese nur gegen einen einzelnen gerichtet war, mitverletzten Gesellschaft. Daß der Richter, welchem die Vergeltung übertragen wird, nicht der durch die Wehethat Verletzte ist, und daß trotzdem die von ihm vollzogene Vergeltung am meisten als eine „gebührende Vergeltung“ betrachtet wird, beweist, daß von der Idee der Billigkeit nicht das persönliche Moment, in der Weise hervortretend, daß der Verletzte selbst die Vergeltung ausübt, sondern nur die Ausgleichung an sich gefordert wird, und daß diese gerade bei dem Zurücktreten des persönlichen Momentes am meisten garantiert ist. Wie dürfte man sonst auch Frevel, die gar nicht gegen Personen gerichtet sind, strafen?

Die Rückgabe oder auch freiwillige Rücknahme des gleichen oder wenigstens eines entsprechenden andern Wehes ist nur die eine Seite der Ausgleichung. Die andere ist die freilich nicht immer mögliche Wiederherstellung des gestörten Ebenmaßes durch Rückgabe oder Ersatz dessen, was dem Geschädigten genommen war. Darin liegt offenbar eine wirksamere Form der Genugthuung, eine nachhaltigere Sühne, als in der Rückgabe eines angemessenen Quantum von Wehe an den Übelthäter. Es will uns scheinen, als ob in dieser Richtung unsere Strafrechtspflege noch manche Lücke ausfüllen könnte. Auf das gewiß berechtigte Gefühl von der Notwendigkeit einer solchen Ausgleichung gründet sich auch die Forderung einer entsprechenden Entschädigung für solche, die unschuldig verurteilt oder bestraft worden sind. Die Wiederherstellung der Ehre durch die öffentliche Erklärung ihrer Unschuld, die bei geringerer Ehrverletzung wohl als genügende Genugthuung erscheint, entspricht in allen Fällen unserem Billigkeitsgefühl noch nicht.

Wir forderten weiter zur Vergeltung des Wehes noch gewisse Ergänzungen. Das heißt nichts anderes, als daß die absolute Straftheorie nicht ausreicht, wenn wir, und das sollen wir doch, neben den Forderungen der Idee der Billigkeit auch anderen ethischen Forderungen, die hier

in Frage kommen können, gerecht werden wollen. Zwar dürfen wir, wenn anders das bisher Erörterte richtig ist, die absolute Straftheorie mit der relativen nicht vertauschen, wohl aber die eine mit der andern verbinden. Wie aber bei dieser und bei jener, so handelt es sich auch bei den Unterabteilungen der relativen Straftheorie nicht um ein einfaches „Entweder — Oder“, sondern nur darum, welche derselben in dem speziellen Fall mehr oder weniger in den Vordergrund zu treten habe.

Für die richtige Anwendung der Prinzipien, auf denen die einzelnen Seiten der relativen Straftheorie ruhen, ist es notwendig, von vorn herein nicht bloß ihr Wesen, sondern auch die eigentümlichen Gefahren, die mit ihnen verbunden sind, zu kennen.

Die Abschreckungstheorie bezweckt durch die Androhung der Strafe den, der etwas Unrechtes zu verüben gewillt ist, daran zu hindern, sie will durch die Vollstreckung der Strafe den Übelthäter von einer Wiederholung, sie will andere, die Ähnliches wollen könnten, von der Nachahmung abhalten. Damit ein entsprechend starker psychologischer Druck auf beide ausgeübt werde, der die Wiederholung oder die Nachahmung verhütet, wird sie gern zu besonders starken Strafen greifen und dieselben recht in die Augen fallen lassen. Darin liegt die Gefahr, daß die Strafe in der Form der Drohung sowohl, wie des Vollzugs zu hoch gegriffen, und daß infolgedessen über die Idee der Billigkeit, in der auch das grenzbestimmende Maß für die Strafe liegt, hinausgegangen wird. Schon daß solche drakonische Strafen die gewünschte Wirkung nicht haben, daß sie erbitternd, verhärtend, abstumpfend wirken, daß sie, indem sie das Mitleid aufrufen, dem Bestraften verkehrte Sympathie erwecken, daß sie Opposition erzeugen, die leicht Genossen findet, macht die Abschreckungstheorie verdächtig.

Wie die Abschreckungstheorie, so will auch die Witzigungstheorie durch ihre Strafen gleichen oder ähnlichen Vorgehen vorbeugen. Der Bestrafte soll durch Schaden klug werden. Am leichtesten wird das derjenige, welcher sich sagen muß, daß der Schaden die natürliche, notwendige Folge seines Thuns sei. Die Witzigungsstrafe, welche nicht der Lauf der Natur selbst herbeiführt, sondern die auf künstlichem Wege erzeugt wird, muß deshalb am meisten wirken, wenn sie als eine Art Naturnotwendigkeit vom Bestraften aufgefaßt wird. Bekanntlich will Rousseau diese Strafe allein gelten lassen.*) Nur an der Notwendigkeit soll der Zögling sich stoßen und dadurch lernen sich inachtnehmen und beschränken. Weil der gewöhnliche Lauf der Dinge dazu nicht ausreicht, müssen künstliche Veranstaltungen getroffen werden, das Fehlende zu ersetzen. Am besten so, daß der Zögling diesen künstlichen Zu-

*) Rousseau, Emil. Übersetzt von Dr. E. von Sallwürk. Buch II. S. 240: „Ich habe mich verständlich genug darüber ausgedrückt, daß man die Strafe nicht als solche über die Kinder verhängen dürfe, sondern daß diese sie immer als eine natürliche Folge ihrer schlechten Handlung treffen muß.“

sammenhang nicht merke. Das Richtige an der Ansicht Rousseaus ist die Bedeutung der eigenen Erfahrung auch auf diesem Gebiete für den Zögling. Das Falsche ist die Beiseiteschiebung des sittlichen Momentes, das in der Strafe liegen muß, wenn wir mit ihr mehr erreichen wollen als Klugheit, die vielleicht den Zögling in andern Fällen veranlaßt, sorgfältig abzuwägen, ob nicht der Genuß, den ihm die Übertretung des Gebotes bringt, größer ist als das Strafübel, um erst nach der Antwort auf diese Frage seine Entscheidung zu treffen. Auch die Klugheit hat ihr Recht, und darum muss man die naturgemäss sich bietenden Gelegenheiten, sie zu verstärken, nicht unbenützt vorbeigehen lassen; ja man wird sie künstlich vermehren, wenn man auch nicht unkluger Weise das Mittel so anwenden darf, daß man bei dem Zögling um die Autorität kommt, wenn er den frommen Betrug merkt. Weil die Witzigungsstrafe der Natur der Sache gemäss etwas anderes als Klugheit und Vorsicht nicht bezweckt und erreicht, dürfen wir ihr für die eigentliche Erziehung keine große Bedeutung zusprechen, und mit Recht sagt Waitz: „Witzigung durch Schaden ist Belehrung über den Weltlauf, nicht Strafe, die zur Erkenntnis des Unrechts und zur Besserung führt“.*)

Ungleich höher als die beiden zuletzt besprochenen Straftheorien steht darum die dritte, welche die Besserung des zu Bestrafenden als den Zweck der Strafe bezeichnet. Auch wenn sie ihren Zweck nicht erreichen sollte, verdient eine Strafe, die sich solches Ziel setzt, vorausgesetzt allerdings, daß sie auch einen zum Ziel führenden Weg einschlägt, unsern Beifall, weil sie im Wohlwollen ihr Motiv hat. Herbart hat die absolute Straftheorie verworfen, weil ihre Strafe vom Wohlwollen nicht geleitet sei. Was an ihr trotzdem Richtiges sei, glauben wir oben nachgewiesen zu haben. Der Mangel an Wohlwollen liegt aber in der reinen Idee der Billigkeit**), die zunächst bei der Strafe als Mafsstab angelegt zu werden ein Recht hat. Der Mangel an Wohlwollen braucht aber deshalb noch nicht das Gegenteil von Wohlwollen, also Übelwollen zu sein. Und was hindert uns denn daran, mit der Idee der Billigkeit auch die Idee des Wohlwollens in Verbindung zu bringen? Sollen doch auch andere mit dem sittlichen Mafsstab zu messende Willensverhältnisse zunächst nach der zuerst in Frage kommenden sittlichen Idee geprüft werden, damit erst ihr eigentümliches Verhältnis klar werde, um erst dann auch dem Urteil der übrigen Ideen unterstellt zu werden. Das erste ist, um das Richtige zu treffen, ebenso notwendig als das zweite; denn auch auf dem sittlichen Gebiete muß die saubere Trennung der Begriffe ihrer Zusammenfassung und gegenseitigen Abwägung vorausgehen, wenn man zu einer Klarheit kommen will. Wer bei der Strafe, d. h. hier der begrifflichen Erörterung derselben, welche der Strafpraxis erst den Weg zu zeigen hat, vom Wohl-

*) Waitz, Allgem. Pädagogik. S. 186.

**) Der gewöhnliche Sprachgebrauch verbindet mit dem Wort „Billigkeit“ einen andern Sinn als Herbart, der darunter die nach gerechtem Mafs vergeltende Gerechtigkeit, „die gebührende Vergeltung“ versteht.

wollen ausgeht, statt dasselbe als ein accessorisches Moment hinzutreten zu lassen, das natürlich unter allen Umständen nicht fehlen darf, läuft Gefahr, in der Wahl der Strafe sich zu vergreifen, indem er, an erster Stelle vom Wohlwollen beeinflusst, zu gelinde, ihren Zweck nicht erfüllende Strafen wählt und damit verkehrt handelt.*) Man hat bekanntlich schon oft der modernen Strafrechtspflege den Vorwurf zu grosser Gelindigkeit gemacht. Ob mit Recht oder nicht, das zu untersuchen, ist nicht unsere Aufgabe. Die humanere Gesinnungsweise der Gegenwart, auf die wir im vorangehenden Aufsatz als eine erfreuliche Thatsache hinweisen konnten, ist, weil der Geist der Zeit gerade in solchen Institutionen am deutlichsten sich abspiegelt, notwendig auch in den Normen für die Bestrafung der Vergehen und Verbrechen und in der Handhabung dieser Normen zum Ausdruck gekommen. Sollte eine längere Erfahrung beweisen, dass man hier zu weit gegangen ist, so wird die Zukunft es wohl an der nötigen Korrektur nicht fehlen lassen. Der Erzieher der Jugend, der nicht blind der herrschenden Zeitströmung folgt, sondern der von Theorie und Geschichte das Auge sich schärfen lässt, hat wohl mehr noch als der Strafrichter Veranlassung, die Frage sich vorzulegen und auf sie eine ernste Antwort zu suchen, ob die oft, wenn vielleicht auch nicht immer mit Recht getadelte grössere Zuchtlosigkeit unserer Jugend mit auf Rechnung einer zu laxen Handhabung dieses Erziehungsmittels zu setzen sei. Die Fehler der Erziehung rächen sich immer an den Erwachsenen. Je weniger sie deshalb wie bei den andern viel wichtigeren Erziehungsmitteln auch bei diesem Fehler macht, je energischer und konsequenter sie die sittlichen Mängel an den jugendlichen Seelen bekämpft, um so weniger wird mit den Erwachsenen der Strafrichter zu thun haben, dessen Strafe naturgemäss viel weniger leicht als die des Erziehers eine das Gewissen wachrufende und die Gesinnung läuternde Wirkung ausübt.

Liegt dafür der Hauptgrund in der Umbildungsfähigkeit des jugendlichen Geistes, deren der erwachsene Mensch in viel höherem Masse entbehrt, so ist ein weiterer Grund in der grösseren Mannigfaltigkeit von Strafen zu suchen, über welche die Erziehung gebietet, und in der grösseren Rücksicht, die sie auf die Individualität nehmen kann.

Besonders das letzte ist von grosser Bedeutung. Das Richtige hier immer zu treffen, ist freilich keine leichte Aufgabe. Erste Voraussetzung dafür ist die genaue Kenntnis auch des Innern des zu Bestrafenden, da ja nicht die strafbare That an sich, sondern die Gesinnung, der sie entstammt, den Wertmesser abgiebt, nach welchem die Strafe verhängt werden muss. Wenn zweie dasselbe thun, so kann die Strafbarkeit doch sehr verschieden sein. Aber nicht nur nach dieser Seite hin ist die Berücksichtigung der Individualität geboten, sondern auch inbetreff der verschiedenen Empfindlichkeit für die zugemessene Strafe. Wenn es sich dabei um die Bestrafung mehrerer handelt, ist dann weiter in Rechnung zu ziehen der Eindruck, den eine Verschiedenheit der Behandlung auf den

*) „Schont Gerechtigkeit, dann schafft sie Übelthäter“ sagt Shakespeare.
Ackermann, E. Pädagogische Fragen. 7

Bestraften und auf die etwaigen Zeugen machen wird. Mufs doch auch der Schein der Parteilichkeit ängstlich vermieden werden. So wird man bei der Bestrafung eines gemeinsamen oder desselben Vergehens, dessen sich verschiedene gleichzeitig oder nacheinander schuldig gemacht haben, zwar, ohne den Schein der Parteilichkeit auf sich zu ziehen, einen Unterschied zwischen der gröfseren und der geringeren Schuld nach Alter und Antecedenzen machen müssen, die verschiedenen Grade der Empfindlichkeit aber nicht in Rechnung ziehen dürfen, auch wenn dann in Wirklichkeit der eine härter gestraft wird, als der andere. Der Schule sind damit für die Berücksichtigung der Individualität engere Grenzen gezogen, auch wenn man von der geringeren Kenntnis der Individuen, über die sie namentlich bei gröfseren Schülerzahlen nur verfügen kann, und in der die Hauptschranke dafür liegt, hier absehen wollte.

Die allgemeinen Gesichtspunkte, die wir bis jetzt für den ersten Teil unseres Themas aufgestellt haben, und die nur in dem zuletzt Gesagten dem Speziellen sich näherten, weil da von der Strafe für die Heranwachsenden gesprochen wurde, geben der Entscheidung in dem einzelnen Falle noch keine Garantie der Richtigkeit. Was den Strafrichter den Erwachsenen gegenüber hier vor argen Fehlgriffen schützt, nämlich das kodifizierte Strafgesetz, fehlt dem Erzieher und, dürfen wir hinzusetzen, glücklicherweise. Steht dieser auch leichteren Vergehen gegenüber und liegt die jugendliche Seele unverhüllter vor seinem Auge, als die Gemütszustände des Angeklagten vor dem des Strafrichters; ohne weitere eingehende Überlegungen würden ihm jene Gesichtspunkte wenig nützen, zumal da mit ihnen über die Qualität der Strafe noch nichts gesagt ist. Wohl aber enthalten diese allgemeinen Gesichtspunkte eine geeignete Basis für solche weitere Überlegungen, und zwar auch inbetreff der noch unerörterten Frage nach der Qualität der Strafen. Ehe wir jenen uns zuwenden, müssen wir noch eine auch für unseren Gegenstand wichtige Vorfrage kurz erörtern.

Herbart
Gesichtspunkte
Merkwürdigerweise hat die Unterscheidung, welche Herbart zwischen Regierung und Zucht macht, viel Widerspruch gefunden, und zwar gerade da, wo das Eigentümliche in den beiden Thätigkeiten für den Erzieher, welche mit jenen Namen bezeichnet werden, am klarsten, wo ihr Unterschied am deutlichsten hervortritt. Man kann auch bei solchen, die nicht den unleugbaren Verdiensten der Herbartschen Pädagogik um die Fortschritte in der Erziehungswissenschaft von vornherein ein abweisendes non licet entgegensetzen, ein ungläubiges Lächeln sehn, wenn man von einem Unterschied zwischen den Strafen der Regierung und denen der Zucht spricht. Strafe ist Strafe, meint man, und einen Unterschied macht nur die Qualität derselben. Und doch kann erst durch die Herbartsche Unterscheidung, ob und wann der absoluten oder der relativen Straftheorie der Vorzug zu geben, und welcher der speziellen Theorien, in welche die relative Straftheorie sich spaltet, ob der Abschreckungs- oder der Witzigungs- oder der Besserungstheorie eventuell das Wort zu gönnen sei, in genügender Weise entschieden werden.

Unter den Begriff der Zucht fasst bekanntlich Herbart alle die erziehenden Thätigkeiten zusammen, die einen direkten Einfluss auf die Willensbildung — der Einfluss, den darauf der Unterricht haben kann und soll, ist nur ein indirekter — auszuüben bestimmt sind. Um aber dem Unterricht sowohl, wie der direkten Einwirkung auf die Bildung des sittlichen Willens erst den geeigneten Boden zu bereiten, auf dem sie ihre Macht auf die jugendliche Seele ausüben können, macht sich eine Einwirkung auf die letztere nötig, die selbst mit dem nur sehr allmählich erstarkenden sittlichen Willen zunächst noch nichts zu thun hat. Das Wesen derselben besteht darin, daß, eben weil der eigene sittliche Wille des Zöglings noch nicht oder nicht in genügender Stärke vorhanden ist, an dessen Stelle der Wille des Erziehers tritt. Ihr nächster Zweck aber ist kein anderer, als der, das Hemmende und Störende zu beseitigen, was der Einwirkung des Unterrichts und der Zucht ein Hindernis bereitet, oder was auch nur im Interesse anderer Personen nicht zulässig ist. Solche Hemmnisse entspringen derselben Quelle, deren lebendige Wasser unter der Einwirkung jener beiden Faktoren das Material für das sittliche Wollen liefern. Auch der charakterfeste sittliche Wille muß sich zuletzt aus Gedanken und Begehrungen aufbauen, die ohne die nötige Kultur das Gegenteil von jenem werden könnten. Damit diese Kultur ihnen zu teil werden könne, müssen sie eingedämmt, muß ihr Strom vor einer Ausbreitung, die seine Flut verderbenbringend machen würde, bewahrt werden. Die künstlichen Ufer, innerhalb deren sie ihrem hohen Ziel entgegengeführt werden sollen, hat der Erzieher zu bauen. Diese seine Arbeit besteht darin, daß er entweder das Entstehen unzulässiger Gedanken und Begehrungen verhütet oder die schon entstandenen, weil sie zur Unzeit, am unrichten Orte oder in ungebührendem Maße hervortreten und die für die andern Einwirkungen oder auch für die Interessen anderer erforderliche Ordnung unmöglich machen, in die gebührenden Schranken weist. An sich können dabei jene Gedanken und Begehrungen, wenn sie z. B. in den natürlichen Trieben, wie dem Nahrungstrieb, dem Bewegungstrieb, dem Thätigkeitstrieb, ihre Wurzel haben, ganz harmlos sein. Die einschränkende Thätigkeit, welche der Erzieher in erster Linie zu Gunsten seiner tiefer greifenden Einwirkung ausüben muß, nennt die Herbart'sche Pädagogik Regierung. Wegen ihrer Ähnlichkeit mit einer von den staatlichen Organen im Interesse der gesellschaftlichen Ordnung geübten Thätigkeit hat Stoy dafür den Namen Polizei vorgeschlagen.

Mancherlei sind die Mittel, die der Regierung zu gebote stehen. Sie gruppieren sich naturgemäfs in eine doppelte Reihe. Die eine bilden die Mafsregeln, die dem Entstehen unzeitgemäfsen oder ungehöriger Gedanken und Begehrungen vorbeugen wollen, wie die Sorge für Gesundheit und körperliches Wohlbefinden, für rechten Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, für angemessene Beschäftigung, oder die Aufsicht, die ihren Zweck erreicht hat, wenn ihr Ergebnis die Herstellung der gewünschten Ordnung ist. In der zweiten Reihe, welche schon vorhandene Gedanken

und Begehrungen niederhalten oder beseitigen will, nehmen die Autorität des Erziehers und die Liebe, die sein und seiner Zöglinge Herzen umschlingt, die vornehmste Stelle ein. Nur wenn diese nicht ausreichen, darf die Regierung zum Mittel der Strafe greifen, um das zu erreichen, was ihr als nächstes Ziel gesetzt ist, nämlich den Gehorsam. Weil im Sinne der Regierung einfach der Wille des Erziehers an die Stelle des Willens der zu Regierenden treten soll, ist dieser Gehorsam noch nicht der höhere, freie Gehorsam, der willig den sittlichen Geboten sich fügt, sondern nur der blinde, unbedingte Gehorsam. Die Gebote, die dieser respektiert, sind darum noch nicht die Forderungen des eignen Gewissens, denn soweit diese schon im Bewußtsein die nötige Stärke haben, um sich unzulässigen Begehrungen gegenüber geltend zu machen, ist schon die Regierung überflüssig geworden. Ihre Gebote sind nur Befehle, die von außen kommen. Als solche sind sie auch „nicht mit dem Heiligen-schein umgeben, wie die Imperative des Gewissens.“ *) Die Tatsache, daß gute Sitten wirksamer sind als Gesetze, welche darin ihre psychologische Erklärung findet, daß bei jenen nicht so wie bei diesen die natürliche Opposition des eignen Willens gegen den fremden Willen hervorgerufen wird, weil sie einen mehr unbewußten, durch die Macht der Gewohnheit verstärkten Einfluß ausüben, weist auf die Notwendigkeit hin, die Gewöhnung für die Ausbildung guter Sitten sich dienstbar zu machen und damit das Bedürfnis, einzelne Gebote für jene Unterordnung zu geben, einzuschränken.

Bei der großen Regsamkeit des kindlichen Geisteslebens, die allerdings bei verschiedenen Individuen graduell sehr verschieden ist, macht sich trotzdem immer noch eine Menge einzelner Gebote nötig zur Herstellung und Erhaltung der im Interesse der zu Erziehenden sowohl, wie anderer Personen, welche unter dem Gegenteil leiden würden, unentbehrlichen Ruhe und Ordnung. Haben allgemein gehaltene Befehle vor den zu speziellen die Möglichkeit der Anwendung auf viele konkrete Fälle voraus, für die alle besondere Regeln aufzustellen schwierig und zu merken noch schwieriger ist, so liegt in ihnen doch zugleich die Gefahr, daß die Subsumtion der konkreten Fälle unter jene dem noch Ungeübten nicht leicht fällt. Weil das letzte eine notwendige Voraussetzung für die rechte Wirkung der Strafe ist, muß bei der Aufstellung der Normen zwischen beiden Extremen die rechte Mitte eingehalten werden, so daß sie einmal noch allgemein genug sind, um vieles zu umschließen, und doch auch bestimmt genug, damit über ihre Bedeutung kein Zweifel entstehen kann. Man hat namentlich in Schulen dieser Forderung gerecht werden wollen durch schriftliche Formulierung dessen, was die Schulordnung erheischt. Indessen giebt die Erfahrung dieser Form der Gebote kein günstiges Zeugnis. Auch hier hat sich der Satz bewährt, daß der Buchstabe tötet. Solche Schulordnungen pflegen meist wenig beachtet und wenig befolgt an der Wand zu hängen. Besser, man schreibt ihre Forderungen auf die Tafeln des Gedächtnisses

*) Vergl. Stoy, Haus- und Schulpolizei. S. 18.

und sorgt für regelmässige oder auch gelegentliche Erneuerung dieser leicht verblassenden Schrift. Denn daß ihr Inhalt im Gedächtnis hafte, ist nicht nur für die gewünschte Befolgung derselben, sondern auch für das, was einzutreten hat, wenn sie trotz der andern Mittel der Regierung nicht befolgt worden sind, erste Voraussetzung. Das letztere aber ist die Strafe.

Daraus, daß die Strafe der Regierung zunächst nichts anderes will, als erreichen, daß der Zögling auf's Wort gehorchen lerne, daraus, daß sie in erster Linie die durch das Ungestüm der Begehrungen bedrohte oder schon gestörte Ordnung schützen, resp. wiederherstellen will, und daß ihr Zweck mit der Herstellung derselben erreicht ist, ergeben sich für sie selbst naturgemässe Folgerungen.

Zunächst die, daß sie sofort eintreten muß. Ihr nächster Zweck liegt ja nur in der Gegenwart. Daß sie indirekt auch für die Zukunft arbeitet, wird später noch zu erwähnen sein.

Die zweite Folgerung bezieht sich auf den Ton, in dem die Regierungsstrafen zu vollziehen sind. Der kurze, knappe Ton, der Accent, welcher der Regierung überhaupt eigen sein soll, gebührt ganz besonders auch diesem Teil ihrer Thätigkeit. Jede Motivierung ist dabei ausgeschlossen. Wo es sich um den blinden Gehorsam und zunächst um weiter nichts handelt, sind längere moralische Betrachtungen nicht am Platze. Kommt doch bei den Vergehen, welche die Regierung zu bestrafen hat, meist nicht ein Leiden edler Organe in Frage, da jene bei den gesunden Herzen und den hellsten Köpfen oft genug vorkommen. *) Die Erfahrung lehrt zur Genüge, daß die unzeitigen Versuche, eine tiefere Wirkung auf das Gemüt zu erzielen, zu denen namentlich Mütter auch in solchen Fällen sich verpflichtet fühlen, eben weil das Gemüt des Kindes bei dem Vergehen ganz unbeteiligt war, völlig wirkungslos bleiben. Dem Mangel an der psychologisch unmöglichen Wirkung längerer Strafreden bei solchen Anlässen gesellt sich die Gefahr, daß nach dem Gesetze der Abstumpfung das jugendliche Gemüt auch dann unempfänglich bleibt, wo jene ihre volle Wirkung entfalten sollen. Wo wir aber auch Regierungsstrafen gegen schwerere Vergehen anwenden müssen, da sind die ihnen dann notwendig folgenden Versuche solcher Einwirkung nicht mehr Sache der Regierung.

Aus dem Wesen der Regierungsstrafe, solange diese es nur mit Vergehen, welche Symptome sittlicher Krankheit nicht sind, zu thun hat, ergiebt sich dann, und das hängt mit dem vorigen Punkt zusammen, weiter, daß bei ihnen das persönliche Moment zurückzutreten hat. Weil die gefährdete oder gestörte Ordnung zu ihrem Recht kommen soll, weil es dem Erzieher deshalb darauf ankommen muß, daß diese Ordnung dem Zögling als etwas Notwendiges, Unerlässliches erscheint, die er eben deshalb respektieren lernen soll, weil die Störung der Ordnung, gegen die hier eine Regierungsstrafe anzuwenden ist, an sich nichts Unsittliches ist, muß bei ihr auch alle persönliche Gereiztheit fernbleiben. Die Regierung

*) Stoy, Haus- und Schulpolizei. S. 21.

wird trotz alles Verletzenden, das in dem Vergehen für den Erzieher liegen konnte, weil er seine aufopfernde Liebe so schlecht belohnt sieht, gerade dann am meisten ihrem speziellen Zwecke dienen, wenn die Strafe mit scheinbarer Kälte und Gleichgültigkeit vollzogen wird.**) Solange man freilich Strafe der Regierung und Strafe der Zucht nicht streng auseinanderhält, solange Strafe eben Strafe ist, kommt man in diesem Punkte nicht leicht zur wünschenswerten Klarheit. Da ohne weiteres zugegeben werden muß, daß es Strafen giebt, die, wenn der Erzieher sie vollzieht „kühl bis an's Herz hinan“, jedes natürliche Gefühl verletzen, kommt man aus dem Konflikt nicht heraus. Daß auch die Strafen der Regierung, obwohl sie mit scheinbarer Kälte und Gleichgültigkeit vollzogen werden, zuletzt doch von der Wärme des Herzens ausgehen müssen, ist damit nicht in Abrede gestellt. Was aus derselben Quelle fließt, braucht deshalb noch nicht immer dieselbe Form anzunehmen. Das Eigentümliche der letzteren hat sich nach dem Zwecke zu richten, den man damit erreichen will.

Weil der Zweck der Regierungsstrafe zunächst wenigstens nicht in der Sphäre der Sittlichkeit liegt, muß die Sache abgethan sein, sobald derselbe erreicht ist. „Kein Nachtragen, keine dauernde Unzufriedenheit darf zurückbleiben“.***) Damit würde der Sache in den vielen leichteren Fällen wenigstens eine Wichtigkeit beigelegt, die sie nicht verdient. Es würde damit zugleich ein Erziehungsmittel unnütz angewendet und so seine Wirkung in schwereren Fällen abgeschwächt.

Prüfen wir nun die im Vorstehenden besprochene Strafart an der oben aufgestellten Theorie für die Strafe, so ergiebt sich leicht, daß die absolute Straftheorie, die auf der Vergeltung ruht, auf sie nicht anwendbar erscheint. Eine Zurückgabe des Wehes ist da nicht am Platze, wo eine eigentliche Wehethat gar nicht verübt zu sein scheint. Denn die Störung der Ordnung, und wenn sie noch so energisch auftrat, stellt sich auf den ersten Blick nicht als solche dar. Sie ist es aber doch, da die im Interesse des Zöglings oder auch anderer Personen nötige Ordnung etwas vom Erzieher oder von der kleineren oder größeren Gemeinschaft, die sie geschaffen hat, Gewolltes ist. Sie ist daher auch ein Eingriff in einen fremden Willen, der nach der Idee der Billigkeit eine Wiederherstellung verlangt. Diese Wiederherstellung des gestörten Ebenmaßes erfolgt aber nicht erst mit der Umwandlung des bösen Willens in dem, der die Störung verursacht hat, denn ein böser Wille ist vielleicht gar nicht vorhanden, sondern schon mit dem Niederhalten, eventuell auch Brechen eines Willens, der unzulässig war, weil sein Vorhandensein und Hervortreten höhere Zwecke des Trägers desselben oder auch das Wohlbefinden anderer gefährdete. Weil dieser Wille oder auch nur dessen Quelle, nämlich die Begehrung, jetzt zurückzudämmen oder auch zu brechen, nicht aber umzubilden ist, kommt hier zur Vergeltungstheorie, die nur

*) Ziller, Die Regierung der Kinder. S. 62.

**) Ebendasselbst.

ganz im Hintergrund stehen bleibt und darum auch auf das Mafs der Strafe nicht den bestimmenden Einflufs ausübt, der ihr sonst gebührt, als das in den Vordergrund tretende accessorische Moment die Abschreckungstheorie hinzu. Dieses Moment tritt so scharf hervor, dafs man wohl versucht sein könnte, die Berechtigung des Vergeltungsmomentes ganz in Abrede zu stellen, wie denn das in der That auch vielfach geschieht. Dafs die Regierungsstrafen in erster Linie abschrecken sollen, giebt den Folgerungen, die wir aus dem Wesen der Regierung für dieses Mittel, das sie anwenden mufs, wenn die andern Mittel ihren Dienst versagen, gezogen haben, erst ihre volle Beleuchtung und weist die Berechtigung der ihnen eigentümlichen Form erst vollkommen nach.

Wenn wir von der Strafe der Regierung in erster Linie die Wirkung der Abschreckung fordern, so weisen wir ihr damit in der ganzen Erziehungsthätigkeit nur einen Teil der negativen Seite von deren Einwirkung zu. Ihre Bedeutung besteht darin, dafs sie für positive Wirkungen Raum schaffen hilft. Auch bei den positiven Wirkungen gebührt der Strafe nur die letzte Stelle. Und zwar in einem doppelten Sinne. Sie darf erst auftreten, wenn die andern Faktoren wirkungslos geblieben sind, und von ihr soll man grofse Erfolge nicht erwarten. Trotzdem darf sich die Erziehung der Aufgabe, auch sie anzuwenden, nicht entschlagen. Dafs nur die richtige Anwendung, die zwischen den Klippen des zu viel und des zu wenig glücklich sich hindurchwindet, die Gefahren, die alles verkehrte Handeln in sich birgt, vermeidet, dieser Satz gilt von ihr, wie von den übrigen Erziehungsmitteln.

Die positive Erziehungsarbeit an den jugendlichen Seelen hat zum Zwecke die Anbahnung der Charakterbildung. Nur der sittliche Charakter ist ein rechter Charakter. Das Charakteristische am Charakter ist der Wille, am sittlichen Charakter also der sittliche Wille. Das ist der Wille, welcher mit der durch die sittlichen Ideen bestimmten Einsicht harmoniert. Soweit die Erziehung auf die Bildung eines solchen Willens direkt einzuwirken sucht, nennen wir sie nach dem Vorgang Herbarths, wie schon oben bemerkt wurde, Zucht. Wegen des engen Zusammenhanges zwischen Einsicht und Wille müssen sich die beiden Zweige der erziehenden Thätigkeit, von der die eine vorzugsweise der Ausbildung der Einsicht, die andere vorzugsweise der des Willens dient, gegenseitig in die Hände arbeiten, d. h. der Unterricht darf die Willensbildung, die Zucht die Bildung der Einsicht nicht aus dem Auge verlieren. Während daher die Lehre vom Unterricht den Nachweis zu führen hat, wie auch durch ihn der Wille kultiviert werden kann, und die Unterrichtsarbeit nichts versäumen darf, was sie als Beitrag zu dieser Kultur zu liefern vermag, mufs auch die Lehre von der Zucht und infolgedessen die Arbeit, welche den Weisungen jener gerecht wird, immer wieder auf die Beschaffenheit der Einsicht zurückgreifen und sie bei ihren Mafsregeln zu Hilfe nehmen.

Wie die Mittel der Zucht: körperliche Kräftigung, mafsvolle und sittlich zulässige Befriedigung der Naturtriebe, Einfachheit und Regelmäßigkeit der Lebensordnung, Liebe und Autorität, die der Erzieher ge-

niefst, das zu machen haben, das nachzuweisen, ist hier nicht der Ort. Nur mit dem letzten Mittel der Zucht, der Strafe, muß das geschehen. Da wird sich's empfehlen, daß wir den umgekehrten Weg einschlagen, wie bei dem über die Strafe der Regierung Gesagten. Wir wollen nicht an letzter Stelle den Maßstab für die zu ergreifenden Maßregeln an die Straftheorie anlegen, sondern von ihr uns den Weg für unsere Untersuchung zeigen lassen.

Während die Strafe der Regierung sich gegen Vergehen richtet, die nur in dem Ungestüm der Begehrungen, noch nicht aber notwendig in bösem Willen ihre Quelle haben, hat die Strafe der Zucht diesen letzteren zur notwendigen Voraussetzung. Der böse Wille allein entzieht sich freilich der Strafe. Erst wenn er hervortritt, wenn er damit in die Sphäre eines andern Willens eingreift, denselben störend oder verletzend, fordert die Idee der Billigkeit eine Ausgleichung, die den Charakter der Vergeltung trägt. Bei der Strafe der Zucht spielt darum die absolute Straftheorie eine viel hervorragendere Rolle, als bei der Strafe, welche die Regierung ausübt, fordert doch ein von bösem Willen ausgehender Eingriff in den Willen eines andern viel energischer die Ausgleichung, als wenn, wie bei den meisten Strafen der Regierung, ein böser Wille gar nicht vorhanden war. Nach dem Gesichtspunkt der Vergeltung müssen dort zunächst Art und Maß der Strafe ihre nähere Bestimmung erhalten. Weil aber die Zucht mehr im Auge hat, als jene von der Idee der Billigkeit geforderte Ausgleichung, nämlich die Bildung des sittlichen Willens; weil sie, wenn sie sich dem unsittlichen Willen gegenübergestellt sieht, dessen Umbildung erstreben muß, so darf sie sich mit der Strafe, die in der Vergeltung des vom bösen Willen Verübten ihren Hauptzweck erkennt, nicht begnügen. Ihre Strafe wird zugleich auf eine solche Umbildung des bösen Willens in ein den sittlichen Forderungen entsprechendes Wollen ausgehen müssen. Nach dem über den engen Zusammenhang zwischen Wille und Einsicht oben Gesagten wird die Umbildung auf beides sich zu erstrecken haben, wenn beide eine Korrektur bedürfen, wobei wieder ein verschiedener Grad der Verkehrtheit an dem einen oder dem andern möglich ist. Da auch der Fall denkbar ist, daß nur das eine von den beiden eine falsche Richtung eingeschlagen hat, so wird die jene Korrektur bezweckende Strafe mancherlei Modifikation erfahren müssen. In der Hauptsache resultiert daraus eine doppelte Aufgabe für sie, und zwar ist das keine andere, als die von der Witzigungs- und die von der Besserungstheorie geforderte.

Daß jene durch Schaden, d. i. in unserm Falle die vergeltende Strafe, klug machen, daß diese, wie ihr Name besagt, bessern, also den bösen Willen in einen guten Willen verwandeln will, ist schon ausgesprochen worden, und ebenso, daß das zweite, und namentlich in der Erziehung, viel höher steht, als das erste. Die Strafe, die zunächst nichts weiter will, als klug machen, d. h. die falsche Einsicht korrigieren, verfolgt ähnliche Zwecke wie der Unterricht. Aber ihre Einwirkung ist eine empfindlichere und darum nachhaltigere. Was wir von dieser Strafe im

allgemeinen behaupten durften, daß sie um so wirksamer sei, je mehr sie als Ausdruck einer Naturnotwendigkeit erscheine, das gilt von ihr natürlich auch, wenn die Erziehung der Jugend von ihr Gebrauch machen muß. Weil sie am besten den Lauf der Natur nachahmt, hat man sie auch natürliche Strafe genannt. Wegen ihrer erziehenden Wirkung, die aber hier viel mehr in der eigenen trüben Erfahrung, als in dem persönlichen Einfluß des Erziehers liegt, heißt sie auch pädagogische Strafe. Ihre erziehliche Wirkung ist freilich noch keine tief in das Gemüt eingreifende. Sie muß ihren Zweck als erreicht betrachten, wenn der Zögling aus Klugheit, aus Furcht vor den üblen Folgen, die ihn sonst treffen würden, die Wiederholung eines Vergehens unterläßt. Allerdings ist damit auch für den Willen etwas gewonnen, wenn dieser Gewinn auch nur darin besteht, daß der böse Wille durch Verhütung wiederholter Bethätigung vor der darin liegenden Verstärkung bewahrt bleibt.

Die Umbildung des bösen Willens in einen guten Willen ist, soweit das überhaupt der Strafe möglich ist, der Zweck der Strafe, welche auf der Besserungstheorie beruht, und die man deshalb die moralische Strafe genannt hat. Sie unterscheidet sich von der Strafe der Regierung und von der pädagogischen Strafe in erster Linie durch das persönliche Moment, das sie in sich schließen muß. Bei ihr handelt es sich nicht wie bei den andern Strafen um die Wirkung einer Naturnotwendigkeit, sondern um die Einwirkung von Person auf Person. Darum ist auch ihre Wirkung vor allem bedingt durch die Autorität und die Liebe, die der Ausübende besitzt, und durch das auf diesen beruhende Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher. Darum muß bei ihr die für die Regierungsstrafe geforderte Kälte des letzteren seiner herzlichen Teilnahme, die jener auch aus der Zufügung des verdienten Wehes noch herausfühlt, die dort nötige Gleichgültigkeit dem Ausdrücke der sittlichen Entrüstung, die sich allerdings nicht bis zum Affekt steigen darf, welcher das rechte Strafmaß zu treffen aufgestanden ist, der Mangel an jeder Motivierung einer eingehenden Besprechung des vorliegenden Vergehens, der gründlichen Auseinandersetzung des Unrechts und namentlich auch in betreff der Gesinnung, die darin sich bekundet hat, Platz machen. Damit fordern wir nicht lange moralische Vorlesungen, wohl aber ein klares und entschiedenes Hervorheben der sittlichen Forderungen, die bei dem Vergehen übertreten worden sind. Am besten in der Weise, daß der Zögling genötigt wird, selbst diese sittlichen Forderungen zu bezeichnen und darzulegen, wie er hätte handeln müssen, um dieselben zu erfüllen. Darin liegt schon ein kleiner Schutz vor der Wiederholung ähnlicher strafbarer Handlungen namentlich dann, wenn diese aus einer gewissen Gedankenlosigkeit hervorgegangen waren. Die Gegenüberstellung des sittlich Gebotenen und des Vergehens, der Nachweis vom Unrecht des letzteren muß soweit führen, daß der Zögling Scham und Reue empfindet, darf in besonders schlimmen Fällen sich nicht scheuen, ihn bis zur Zerknirschung zu bringen. Während die Strafe der Regierung, wenn sie

ihren Zweck erreicht hat, ein Nachtragen verbietet, fordert die Strafe der Zucht noch ein längeres Nachklingen der entstandenen Dissonanz. Nicht bloß, weil dasselbe das Natürlichste ist, sondern weil bei dem flüchtigen Wesen der Jugend von momentanen Wirkungen ein nachhaltiger Erfolg innerer Natur nicht erwartet werden darf. Die wachgerufenen Vorstellungen von dem Widerspruch zwischen den Geboten des Gewissens und dem eignen Verhalten müssen, je nach dem speziellen Fall, kürzere oder längere Zeit wacherhalten werden, und sei es auch nur durch den Ausdruck in der Miene des Erziehers. Nur auf diese Weise gewinnt das Gefühl der Reue in dem Zögling die Dauer, die ihm nötig ist, wenn es zur wirklichen Umbildung seines Willens Veranlassung werden soll. Während die Strafe der Regierung, weil sie nur für die Gegenwart berechnet ist, einen Aufschub nicht verträgt, wird oft die Strafe der Zucht, deren Blick mehr der Zukunft sich zuwendet, gerade dadurch erst recht wirksam, daß sie nicht sofort eintritt, sondern daß der Zögling längere Zeit in der Angst erhalten wird, daß ihm eine Strafe noch bevorsteht. Diese Angst trägt als ein dauernder unbehaglicher Zustand oft am meisten dazu bei, daß er zum Bewußtsein seines Unrechts kommt, und daß der Wille, nicht wieder unrecht zu handeln, sondern brav zu werden, Dauer gewinnt. Wenn die Strafe der Regierung in der Mehrzahl der Fälle, wo sie angewendet werden muß, nur zulässig ist, nachdem vorher das Gebot ausdrücklich gegeben war, so ist das hier, wo nur sittliche Vergehen in Frage kommen, nicht notwendig. Notwendige Voraussetzung ist nur, daß des Zöglings sittliches Gefühl soweit entwickelt ist, daß er den Widerspruch zwischen den sittlichen Geboten und seinem Thun versteht.

Wenn wir nun die im Vorstehenden erörterten begrifflichen Unterschiede zwischen den einzelnen Strafarten auf ihre Anwendbarkeit auf die pädagogische Praxis prüfen, so ist das in vielen Fällen keine schwierige Aufgabe. Leicht ist einzusehen, daß es sich um bloße Regierungsstrafen handelt, wenn die Mutter dem spielenden Kinde, das, um den anwesenden Besuch sich nicht kümmernd, wie sonst mit seiner Puppe sich unterhält oder das aus Bauklötzen errichtete Haus wieder niederreißt, einen Verweis giebt; wenn der Lehrer dem zur Unzeit essenden Kind, nachdem diesem bereits gesagt worden war, daß das Frühstück nur in der Pause gegessen werden dürfe, dasselbe wegnimmt und es ihm auch vielleicht noch eine Zeit lang vorenthält, wenn die andern das ihrige verzehren; wenn er das lebhafte Kind, weil es der Schulordnung zuwider beim sich Melden wiederholt von seinem Platze sich erhoben hat, und weil die bloße Ermahnung nicht ausreicht, eine Zeit lang stehen läßt, wie daß eine moralische Betrachtung oder ein längeres Grollen hier verkehrt wäre, da hier nur ein kleines Abschreckungsmittel geboten war. Es ist nicht schwer zu begreifen, daß der Knabe, der sich in seinem Mutwillen in dem Kreise der Genossen unnütz macht, am besten durch den kurzen Ausschluss aus diesem Kreise, daß der Vorlaute am sichersten durch Ignorieren dessen, was er vorbringen möchte, daß der Vergessliche am wirksamsten durch die Nötigung, das Vergessene dem Lehrer in's Haus

zu bringen, kuriert wird, weil der kleine Nachteil, der ihm daraus erwächst, ihn vorsichtiger macht, und daß in diesen Fällen die Strafe als eine Witzigungsstrafe anzusehen ist. Es leuchtet weiter ein, daß moralische Vergehen, wie Lüge, Betrug, Lieblosigkeit, Undankbarkeit u. a. m. eine Behandlung nötig machen, bei der es darauf ankommt, eine tiefe und nachhaltige Wirkung in dem Gemüt des Zöglings hervorzurufen, für die eine bloße Regierungsstrafe und auch das bloße Klugwerden durch Schaden nicht ausreicht, daß hier vielmehr nur die bessernde Strafe am Platze ist.

Indessen die pädagogische Praxis ist zu reich, als daß sich ohne weiteres alle Fälle, wo Strafe nötig erscheint, einfach unter jene Kategorien subsumieren ließen. Vielfach liegt die Sache so, daß sich in der strafbaren Handlung ein Mehrfaches, das auch verschiedene Behandlung erheischt, vereinigt, daß z. B. eine Unart nicht nur einen Verstofs gegen die Ordnung, sondern zugleich einen Verstofs gegen das Sittengesetz in sich schließt, so daß man zweifelhaft sein kann, ob man sich mit der Maßregel der Regierung begnügen kann, oder ob man nicht besser gleich zu einer moralischen Strafe greift; daß eine Witzigung notwendig erscheint und daß doch mit ihr die Sache nicht vollständig getroffen ist. Aber diese Fälle sind weit davon entfernt, die Richtigkeit unserer Straftheorie über den Haufen zu werfen. Im Gegenteil, gerade sie können die Regel bestätigen helfen, wenn man sich nur der Mühe einer sorgfältigen psychologischen Analyse jedes einzelnen unterzieht, und erst die rechte Einsicht in die Forderungen jener Theorie weist auf den Weg, der zum Ziele zu führen verspricht. Ob dann die eine Strafart oder die andere zu ergreifen ist, ob man sich in dem einen Falle zunächst mit der Wiederherstellung der Ordnung oder mit der Witzigung begnügen und die Anwendung der tiefer greifenden Maßregel verschieben, oder ob man mit dieser den Anfang machen solle, mit der vielleicht auch zugleich die Wirkungen der andern erreicht werden, das hängt von Erwägungen ab, für die am besten der an der richtigen Theorie gebildete Takt die Entscheidung giebt, vor denen man aber, wenn man seine Weisheit, statt von der klaren Erkenntnis des begrifflich Richtigen, nur von dem eignen unklaren Gefühl oder der herkömmlichen Praxis entlehnt, ratlos stehen bleibt.

Aber auch in anderer Beziehung berühren sich die einzelnen Seiten der Straftheorie, soweit jene bei der Erziehung in Frage kommen, nahe. Zunächst und direkt hat es die Strafe der Regierung nur mit der Ordnung, mit dem äußeren Thun und mit weiter nichts, die Witzigungsstrafe nur mit der Klugheit, zu welcher die natürlichen Folgen verkehrten Handelns am sichersten führen, und nur die moralische Strafe mit der Einwirkung auf den sittlichen Willen zu thun. Aber auch die Ordnung und die Klugheit, d. h. die Einsicht in das, was sich gehört, sollen zuletzt doch auch wieder in den Dienst des obersten Zieles sich stellen. Daraus folgt, daß die einzelnen erziehenden Thätigkeiten, von denen wir hier sprechen, in die rechte Beziehung zu einander treten müssen. Sie

kann keine andere sein, als daß auch bei den niederen Formen der Strafe das letzte Ziel aller Erziehung im Auge behalten wird. Das Wohlwollen für die noch unerzogene Jugend, das ihr neben den andern Gütern der Kultur vor allem das hohe Gut sittlicher Kultur überliefern und sichern möchte, soll das bewegende Motiv aller Erziehungsarbeit sein und deshalb auch des untergeordneten Zweiges mit seinen einzelnen Teilen, dem unsere Betrachtung jetzt sich zugewendet hat. In diesem gemeinsamen Motiv vereinigen sich auch zuletzt die verschiedenen Strafarten, wenn dasselbe auch nicht sofort bei jeder in gleicher Weise zum Ausdruck kommt. Damit aber jene höchste Kultur auch wirklich, soweit das schwache Menschenkraft vermag, dem heranwachsenden Geschlecht zu teil werde, genügt das bloße Wohlwollen, und wenn es noch so rein und noch so stark wäre, nicht, sondern es muß sich mit ihm die rechte Einsicht verbinden, die genau angiebt, wo das einseitige und unzeitige Geltendmachen desselben von Übel ist, und wo andere Gesichtspunkte vor ihm eine Berücksichtigung verdienen. Das heißt für unsern Fall nichts anderes, als daß das letzte Ziel auch aller Strafe die vom Wohlwollen gebotene Förderung der Sittlichkeit bleiben, daß man aber dabei nicht vergessen soll, daß man dazu nur auf allmählich aufsteigenden Vorstufen gelangt, die bei einer so langsamen Bewegung, wie die sittliche Bildung ist, nicht einfach übersprungen werden dürfen.

11
Qualität
der Strafe

Eine Hauptfrage ist bis jetzt nur ganz gelegentlich gestreift worden. Eine genügende Antwort auf sie hat aber die Entscheidung prinzipieller Vorfragen zur Voraussetzung. Das ist die Frage nach der Qualität der Strafen. Welche Strafe hier obenanstehen müsse, das wird die Mehrzahl der Gefragten auch heute wohl noch nur beantworten: natürlich die körperliche. In der Praxis wenigstens des Hauses und leider auch noch mancher Schule spielt sie eben noch die hervorragendste Rolle. Weniger günstig ist ihr die Theorie der Pädagogik. Hier fehlt es nicht an Stimmen, die ihr jede Berechtigung absprechen. So fordert Ziller, nachdem er in einem früheren Werke*) die körperliche Züchtigung innerhalb gewisser Grenzen als zulässig bezeichnet hat, später in seiner „Allgemeinen Pädagogik“**), die antik mittelalterliche Roheit körperlicher Züchtigung solle selbst bei den jüngsten Kindern wegfallen, und Lindner behauptet***): „Die körperliche Züchtigung nach allen ihren Arten, Formen und Namen bleibt wenigstens von der öffentlichen Erziehung ausgeschlossen“. Andere reden ihr das Wort. So bezeichnet, um nur einige Stimmen anzuführen, Waitz†) es als zweckmäßig, die durch das Übermaß sinnlicher Begierden herbeigeführten Fehler und Vergehungen an der Sinnlichkeit zu strafen durch körperliche Züchtigung oder durch Entziehung sinnlicher Genüsse. Schrader††) will sie nur angewendet wissen bei Roheit und

*) Ziller, Die Regierung der Kinder. S. 90 ff.

**) Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 117.

***) Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. S. 68.

†) Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 184.

††) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. § 62.

Bosheit, sie aber nicht zulassen bei Faulheit, Nachlässigkeit, Plauderei, Vergeßlichkeit, auch nicht bei Lüge und Verstocktheit. Curtmann*), dem Palmer**) zustimmt, empfiehlt die naturwüchsige Ohrfeige und die elektrische Wirkung des Haselstocks, ohne im einzelnen anzugeben, für welche Vergehen solche Strafmittel anzuwenden sind.

Die rechte Stellung auch zu dieser Frage kann nur aus der Strafstheorie gewonnen werden. Fassen wir die Vergeltung an sich in's Auge, so erscheint die körperliche Züchtigung nur zulässig bei Vergehen, mit denen Kinder andern fühlenden Wesen ein körperliches Wehe zugefügt haben. Hat ein roher Bursche, vielleicht freilich nur, weil er selbst von seinen Erziehern eine zu harte Behandlung erfahren hatte, ein schwächeres Kind gemißhandelt oder hat er ein Tier gequält, so ist eine empfindliche körperliche Strafe gewiß die der Idee der Billigkeit, welche Vergeltung fordert, entsprechende Strafe. Dafs sie an sich schon in der Weise bessernd wirkt, dafs der böse Wille, der in jener Ruchlosigkeit zum Ausdruck gekommen ist, dadurch umgewandelt werden könne, soll damit nicht behauptet werden. Auch eine Witzigung liegt noch nicht darin, weil die körperliche Züchtigung als eine mit Naturnotwendigkeit auf das Vergehen folgende Strafe nicht anzusehn ist. Was damit erreicht werden kann und soll, ist nur die Abschreckung vor ähnlichen Thaten. Als bloßes Abschreckungsmittel erscheint die körperliche Züchtigung auch in andern Fällen als zulässig. Der körperliche Schmerz kann unter gewissen Voraussetzungen am schnellsten und nachhaltigsten durch seine erschütternde Gewalt die Verscheuchung ordnungswidriger Gedanken besorgen***). So z. B. beim Trotz, bei welchem die Gedanken des Zöglings in besonders scharfe Opposition zu dem Willen des Erziehers treten. Der bloße Tadel reicht hier, und nehme er auch die zulässig kräftigste Form an, namentlich denen gegenüber nicht aus, deren sittliches Bewußtsein noch nicht wach genug ist, das Ungehörige solcher Widersetzlichkeit richtig zu würdigen. Aus diesem Grunde ist in solchen Fällen — nicht jeder Trotz erfordert ein so drastisches Mittel, denn vielfach nehmen die opponierenden Gedanken schon vor dem strengen Blick, bei einem kräftigen Wort, in den leichtesten Fällen sogar, wenn er einfach ignoriert wird, eine andere Wendung — die körperliche Züchtigung besonders im früheren Lebensalter berechtigt. So sehr wir daher auch die gute Absicht anerkennen, welche den Bestimmungen von Schulgesetzgebungen zu Grunde liegt, wenn diese die körperliche Strafe für die ersten Schuljahre verbieten, weil ein Mißbrauch des Strafrechts hier besonders gefährlich ist, so können doch vor rein pädagogischen Erwägungen, soweit diese überhaupt die Zulässigkeit dieser Strafe anerkennen, jene Bestimmungen nicht zu Recht bestehen. Ein leichter Schlag, der hier, weil er am Platze war, den Willen bricht, macht vielleicht eine härtere Strafe in späterer

*) Curtmann. Schule und Leben. S. 157.

**) Palmer. Evangelische Pädagogik. S. 326.

***) Stoy. Haus- und Schulpolizei. S. 22.

Zeit, wo das empfindlichere Ehrgefühl die gewünschte Wirkung leicht in das Gegenteil verwandelt, überflüssig. Weil sie zur Autorität vom Willen des Erziehers in grellem Widerspruch stehen, erfordern dann ferner die unverschämte Gegenrede, die freche Lüge einen so energischen Willensbrecher, wie ein solcher nur die empfindliche Körperstrafe ist. Wiederherstellen läßt sich freilich die geschädigte Autorität damit nicht, nur vorgebeugt kann damit werden einer etwaigen Wiederholung solch ungeziemenden Thuns. Aber schon damit ist etwas gewonnen, weil Vergehen, welche die ihnen gebührende harte Strafe nicht finden, besonders dann gern Wiederholung und Nachahmung erfahren, wenn sie sich in einen gewissen, anderen rohen Naturen imponierenden Nimbus von Furchtlosigkeit und Mut kleiden. Nur weil der Schule gegen Betrug und Diebstahl, zumal wenn diese vom Hause statt energischer Gegenwirkung sogar Unterstützung finden, eine andere Strafe nicht zur Verfügung steht — das gilt von der Schule, die ihre Zöglinge behalten muß, weil vielleicht andere geeignete Anstalten, in der jugendliche Verbrecher untergebracht werden sollten, nicht vorhanden sind, also von der Volksschule —, ist solchen Vergehen gegenüber die körperliche Strafe die erste Maßregel, die, wie sonst auch, gerade hier ihren Zweck erreicht hat, wenn sie einer Wiederholung vorbeugt. Die Umwandlung des bösen Willens selbst kann sich nur in einem langen Heilungsprozeß vollziehen. Gegen Tücke, Bosheit und Verstocktheit aber wird auch mit ganz scharfen körperlichen Strafen wohl wenig ausgerichtet, vielmehr ist zu fürchten, daß damit das Übel nur größer werde. Abschrecken kann man wohl vor der Wiederholung einer That, die sittliche Gesinnung selbst, die allerdings durch die Gelegenheit zu wiederholter Bethätigung leicht sich steigert, wird damit nicht getroffen.

Es könnte auf den ersten Blick zweifelhaft erscheinen, ob es berechtigt sei, die körperliche Züchtigung in all den jetzt besprochenen Fällen, wo ihre Wirkung auch auf Abschreckung berechnet ist, zu den Regierungsstrafen zu rechnen. Handelt es sich doch bei sehr vielen Strafen der Regierung um Fälle leichterer Art, und namentlich dann, wenn diese vor Handlungen abschrecken sollen, die an sich noch nicht sittliche Mißbilligung verdienen. Indessen nicht das ist das für solche Strafen Entscheidende, ob die Thaten, gegen die sie anzuwenden sind, sittlich verwerflich sind oder nicht. Das Entscheidende ist nur ihr Zweck, die in der strafbaren That zum Ausdruck kommende Begehrung, resp. auch schon den ihr zu Grunde liegenden Willen zurückzudrängen oder auch zu brechen. Die sittliche Qualität der Begehrung oder des Willens kommt dabei zunächst nicht in Frage. Zunächst, sage ich, d. h. solange wir es nur mit der begrifflichen Klarstellung zu thun haben. In den Fällen, wo sittliche Vergehen eine Bestrafung fordern, ist für diese ein erstes und ein zweites wohl zu unterscheiden. Das erste ist die That an sich, das zweite erst die darin sich aussprechende Gesinnung. Nur das Wiederwollen der verwerflichen That oder auch nur die Wiederkehr der einzelnen Begehrung, die ihre nächste Veranlassung war, was von dem bösen Willen,

der sich darin bekundet, wohl zu unterscheiden ist, können wir durch solche Strafen niederzuhalten suchen oder, mit andern Worten, vor ihnen abschrecken. Von der wirklichen Heilung der sittlichen Krankheit ist das aber höchstens der Anfang. Findet der Heilungsprozess nicht in der guten Natur des Zöglings oder in wirklich erziehenden Einflüssen eine Unterstützung, so vollzieht er sich auch nicht. Dafs man auch die wichtige Fortsetzung dieses Prozesses, der durch eine abschreckende Strafe nur eingeleitet werden kann, von dieser Strafe erwartet hat, darin liegt die grofse Überschätzung derselben. Unzählige Erfahrungen erhärten die Wahrheit des Gesagten. Sie beweisen zugleich, dafs wir ein Recht haben, die körperliche Züchtigung in den oben genannten Fällen als eine Mafsregel der Regierung zu bezeichnen.

Aber allerdings machen sie eine Ergänzung zu den oben aufgestellten Kategorien nötig. Während wir bei unseren früheren Darlegungen vorzugsweise die Strafen der Regierung im Auge hatten, welche die Herstellung der bedrohten oder gestörten äufseren Ordnung bezweckten, und die man deshalb und weil sie nur gegen strafbare Handlungen sich richteten, die an sich noch nicht unsittlich sind, die leichteren nennen kann, müssen die zuletzt hesprochenen, weil sie sittliche Mißbilligung verdienende Handlungen treffen sollen, als die schweren Strafen der Regierung bezeichnet werden. Die letzteren fordern nicht nur einen besonders scharfen Accent, sondern sie erleiden zugleich inbetreff der anderen früher gezogenen Folgerungen einige Modifikationen. Zwar nicht in Beziehung auf den Zeitpunkt ihres Eintritts. Auch hier leidet die Strafe, welche abschrecken will, keinen Aufschub. Ist das Vergehen konstatiert, so mufs auch die Strafe sofort folgen. Anders steht es schon mit der Forderung, dafs die Sache mit dem Strafvollzug abgethan sei. Zwar ist die eigentliche Regierungsstrafe selbst, wenn sie vollzogen ist, abgethan. Der wegen einer frechen Lüge mit Körperstrafe Gezüchtigte wird doch wegen des einen Vergehens nicht wiederholt geschlagen. Wohl aber mufs dieser Strafe die andere noch folgen, dafs man noch eine Zeit lang seine Aussagen mit Mißtrauen aufnimmt. Damit hängt die wichtigste Modifikation zusammen, durch welche die leichte von der schweren Strafe der Regierung sich unterscheidet. Das ist das persönliche Moment, das dort wegbleiben, das aber hier recht hervortreten mufs. Würde auch jetzt die Strafe ohne alle Entrüstung, die sich aber auch hier nicht bis zum eigentlichen Affekt steigern darf, vollzogen, dann würde ihrer Wirkung von vornherein die Spitze abgebrochen. Wenn aber der ganze Unwille des Erziehers bei der körperlichen Züchtigung auch noch eine Zeit lang nachher sich fühlbar macht, so verbinden wir hier einfach zwei Strafen, von denen die eine der Sphäre der Regierung und die andere der Sphäre der Zucht angehört. Aber auch noch in anderer Beziehung unterscheiden sich die schwereren Fälle der Regierungsstrafe von den leichteren. Das ist der Umstand, dafs bei jenen vielmehr als bei diesen und zwar ausnahmslos das Moment der Vergeltung, wenn auch im einzelnen wieder mehr oder weniger, hervortritt.

Ob einmal eine Zeit kommen wird, wo „die antik-mittelalterliche Roheit der körperlichen Züchtigung“, nachdem sie sich seit den Zeiten des Mittelalters so bedeutend verringert hat, nicht bloß aus jedem Index, den die Straftheorie aufstellt, sondern auch aus der Strafpraxis ganz verschwunden ist, wer will das in Abrede stellen? Uns will scheinen, als ob der Vorschlag, sie jetzt schon daraus zu streichen, auf einer Theorie ruhe, die doch nicht in völlig genügender Weise die wirklichen Dinge in Rechnung gezogen habe. Daß auch wir uns für diese Strafe nicht begeistern, daß wir gerade bei ihr das erst später weiter zu besprechende sehr wichtige Gesetz der Sparsamkeit befolgt wünschen, wollen wir hier wenigstens nicht unerwähnt lassen.

Die Mehrzahl der Vergehen, für welche eine körperliche Züchtigung als zulässig bezeichnet wurde, kommt bei der weiblichen Jugend viel seltener vor, als bei der männlichen. Das zartere weibliche Geschlecht zeigt seine Willenstärke mehr in der Dauer als in der Opposition gegen fremden Willen und ist von Haus aus geneigter, der überlegenen Kraft freiwillig sich zu fügen. Zu diesem Grunde, der nur in sehr seltenen Fällen die Anwendung solcher drastischen Mittel als begrifflich notwendig zugeben könnte, gesellt sich als zweiter Gegengrund die Rücksicht auf den zarteren weiblichen Organismus. Weitere Gründe brauchen wir kaum noch zu erwähnen, um unsere volle Zustimmung zu den gegenwärtigen gesetzlichen Bestimmungen, die in den Mädchenschulen — für die häusliche Erziehung wäre ein solches Verbot weder berechtigt, noch, wenn auch seine Befolgung als möglich vorausgesetzt werden könnte, erspriesslich — jede körperliche Züchtigung verbieten, zu motivieren. Auch wenn wir hier von der Stellungnahme zum Schulgesetz absehen und zugeben, daß auch hier für einzelne Fälle jene Strafe völlig am Platze wäre, so müßte ihre Ausführung doch im Interesse der gesamten Temperatur in der Mädchenschule, welche erstere eine solche Erschütterung nicht verträgt, vielmehr dadurch, wenn anders sie die rechte ist, ganz verdorben werden würde, unbedingt unterbleiben.

Die meisten Vergehen der Jugend haben ihren Grund nicht im bösen Willen, sondern in dem Mangel an dem, was Herbart das Gedächtnis des Willens genannt hat. Es ist eine psychologische Thatsache, daß ein starker körperlicher Schmerz wegen des tiefen Eindrucks, den er hervorruft, nicht bloß das Gedächtnis überhaupt, sondern auch das Gedächtnis des Willens sehr unterstützen kann. Das bekundet z. B. die alte Sitte, nach der unsere Vorfahren, wenn sie zum ersten Mal bei der Umgehung der Flurgrenze die Knaben mitnahmen, denselben durch kräftige Schläge die markantesten Stellen derselben einzuprägen suchten. Als Gedächtnishilfen hat man denn auch bei der Erziehung die Schläge vielfach empfohlen und mit gutem Erfolg angewendet. Man spricht deshalb geradezu von *Lernschlägen*. Namentlich die schwierigen grammatischen Regeln schienen eine solche Unterstützung durch empfindliche Denkkärtchen zu bedürfen, und manche von den Älteren werden, wie Huber

richtig bemerkt*), auch heute noch bezeugen, daß ihr Schulsack denselben seine große Haltbarkeit mit verdanke. Man braucht noch nicht das schwere Geschütz der ganzen Straftheorie aufzufahren, um die Richtigkeit von Hubers Bemerkung zu beweisen, es sei dieser Brauch mit Recht jetzt verurteilt, und die Lateinschule habe gelernt — vielleicht doch wohl noch nicht jede? — durch die Vervollkommnung der Methode jene ältere grobe Stockmethode zu entbehren. Wohl aber ist eine Erinnerung an die Straftheorie am Platze, um ihn zu widerlegen, wenn er dann fortfährt: „Indessen wird man den Lehrer nicht ohne weiteres verdammen können, welcher unter Umständen sich einer solchen abbreviierten Beihilfe zum Behalten von Regeln mit Maßhalten bedient.“ Das Wirksame eines solchen Mittels geben wir zu, auch daß der Lehrer oft in Versuchung kommt, dasselbe anzuwenden, wie daß es thatsächlich auch viel angewendet wird. Damit ist aber seine Berechtigung noch nicht erwiesen. Daß der Beweis dafür aus der Straftheorie nicht erbracht werden kann, ist aber nur der eine Grund dagegen, der andere ist das Gesetz, daß die Strafe nur als letztes Mittel angewendet werden darf, wenn die andern Mittel den Dienst versagen. Daß es viel zuverlässigere Mittel giebt, die Erfolge der Lernarbeit zu sichern, als Stockschläge und Ohrfeigen, hat die Didaktik nachzuweisen. Müssen wir, von ihr geleitet, die körperliche Züchtigung als zulässige Hilfe für das bloße Gedächtnis abweisen, so ist sie als Mittel, das Gedächtnis des Willens zu stärken, wohl am Platze. In den Dienst des letzteren stellen wir die Körperstrafe überall da, wo wir sie als Abschreckungsmittel anzuwenden wirklich berechtigt sind. Der Zögling soll nicht wieder so wollen, wie er gewollt hat, als er die strafbare That vollbrachte. Daß er an das Verbot sich besser erinnere, dazu soll die Erinnerung an den körperlichen Schmerz beitragen.

Die Zulässigkeit der Körperstrafe ist dann weiter abhängig von der gesamten Volksanschauung, die sich ihr gegenüber gebildet hat. So erblickt der Sohn Albions, dem man doch sonst Mangel an Selbstgefühl nicht vorwerfen darf, in der körperlichen Züchtigung, die ihm, dem Heranwachsenden, vielfach zu teil wird, auch wenn er schon die Kinderschuhe ausgetreten hat, keine Entehrung, wo der Jüngling einer anderen Nation vielleicht zum Revolver greifen würde, um die angethane Schmach zu rächen.

Der Sphäre der Sinnlichkeit gehört noch die Strafe an, die dem zu Bestrafenden einen Genuß, auf den er rechnen durfte, entzieht, sobald dieser Genuß selbst etwas Sinnliches ist. So wird Naschhaftigkeit oder Unbescheidenheit beim Essen am richtigsten mit zeitweiliger Entziehung der Nahrung, oder auch nur dessen, was ihren Wohlgeschmack erhöhte, mit der Versagung namentlich dessen, was die Begehrlichkeit wachgerufen und das unziemende Thun veranlaßt hatte, bestraft. Gerade weil die Strafe als natürliche Folge des Vergehens sich darstellt, die als die

*) Schmid, Encyklopädie d. ges. Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Bd. IX, S. 301.

entsprechende zu erkennen, nicht erst dem geschärften pädagogischen Blick gelingt, wird der kleine Übelthäter damit gewitzigt. Das, was zur Strafe dem Kinde entzogen wird, braucht aber gerade nicht ein sinnlicher Genuss zu sein. So ist die zeitweilige Ausschließung aus dem Kreise der Spielgenossen die naturgemäße Strafe für den Unverträglichen, der Verlust der Erholungsstunden eine solche für den Trägen, das Nichtberücksichtigtwerden eine solche für den Säumigen; alles Strafen, die wegen ihrer Naturgemähsheit sich gleichsam von selbst ergeben und die nichts anderes bezwecken, als daß der Bestrafte gewitzigt werde und damit lerne in Zukunft korrekter handeln.

Als ein hohes Gut lernt die Jugend bald die Freiheit schätzen. Sie ist das namentlich für lebhaft und gesellige Naturen. Ihre Entziehung wird daher auch als harte Strafe empfunden. Diese selbst kann die verschiedensten Formen annehmen. Der Schüler, der heute etwas zur Schule mitzubringen vergessen hat und der es morgen dem Lehrer, vorkommend, vorzeigen oder der es wohl auch dem Lehrer in dessen Wohnung bringen muß, die Klasse, welche auf dem Schulplatz die nötigen Grenzen freier Bewegung nicht eingehalten hat, und der deshalb eine Zeit lang alles Spielen auf ihm verboten wird, erleiden damit schon eine kleine Einbuße an ihrer Freiheit. Solche Einbuße kann sich dann steigern bis zum Hausarrest oder bis zur Einschließung, Strafen, die allerdings eine sehr vorsichtige Behandlung voraussetzen, wenn daraus nicht schlimmere Schäden entstehen sollen, als diejenigen, welche man durch solche Strafen beseitigen wollte. Diese Gefahr steigert sich mit der Dauer der Freiheitsstrafe. Die Freiheit wird demjenigen entzogen, welcher dieselbe nicht richtig benutzt hatte. Die Freiheitsentziehung soll bewirken, daß er fernerhin jenes Gut richtiger anwende, und gehört deshalb in die Kategorie der pädagogischen Strafen.

Nur als Freiheitsstrafe sollte auch die Strafe angesehen werden, die man gewöhnlich als Strafarbeit bezeichnet. Der faule Schüler wird freilich immer geneigt sein, die Arbeit, die er noch einmal liefern muß, weil sie nicht genügt, als Strafe zu betrachten. Aber es ist schon ein Gewinn, wenn man durch Vermeidung dieses Namens der Herabwürdigung der Arbeit zur Strafe zuvorzukommen sucht. Solche Arbeiten, denen das Gepräge der Strafe dadurch aufgedrückt wird, daß sie keine Bereicherung des Wissens und Könnens enthalten, also wenn der Schüler vielleicht inhaltslose Sätze gedankenlos in ermüdender Wiederholung zu schreiben genötigt wird, sind unbedingt zu verwerfen.

Aus der Praxis des bürgerlichen Lebens hat man wohl auch in die Schule oder wenigstens in Erziehungsanstalten die Geldstrafe herübergenommen. Solange die Kinder nicht einen eigenen Besitz an solchem Gute haben, ist sie natürlich unstatthaft, weil dann nicht die Kinder, sondern die Eltern gestraft werden. Aber auch wo ein solcher in einem Taschengeld vorhanden ist, muß doch die Zulässigkeit dieser Strafe sehr bezweifelt werden. Da die Geldstrafe auf die Entziehung eines Genusses, den der Zögling mit dem Gelde sich verschaffen könnte, hinausläuft, ist

der direkte Weg zu diesem Ziel dem indirekten jedenfalls vorzuziehen. Auch im bürgerlichen Leben, dem die gleiche Mannigfaltigkeit der Strafmittel wie der Erziehung nicht zu Gebote steht, ist die Geldstrafe nur ein Notbehelf und zwar ein sehr unvollkommener schon deswegen, weil der Wert des Geldes für verschiedene Personen ein sehr verschiedener ist. Der Idee der Billigkeit entspricht diese Strafe nur in der Form der Entschädigung, in welcher allerdings eine Vergeltung liegt. Es will uns scheinen, als ob die Strafgesetzgebung nach dieser Seite hin von ihr einen etwas weiteren Gebrauch machen könnte, zumal wenn zu dieser Form der Gegenleistung noch andere Formen hinzugenommen würden.

In der rasch vorübergehenden oder länger andauernden Entziehung eines Gutes bestehen auch die Strafen, welche man Ehrenstrafen genannt hat. Die Grösse ihrer Wirkung hängt von der Entwicklungsstufe ab, welche das Ehrgefühl erreicht hat. Weil die Empfindlichkeit des Ehrgefühls mit diesem selbst wächst, erfordert die Handhabung dieser Strafen ganz besondere Vorsicht. Das aber auch deshalb, weil ihre Massregeln sich nur auf gewisse äussere Zeichen für die Ehre erstrecken dürfen, welche ersteren eine vernünftige Erziehung gerade im Interesse der Ausbildung eines richtigen Ehrgefühls in der sparsamsten Weise anwenden sollte. Auf das Bedenkliche der Rangordnung und speziell ihrer Benutzung als Strafmittel der Erziehung habe ich an anderer Stelle hingewiesen*). Sagt man sich von ihr los, dann bleibt für die Schule als Ehrenstrafe nur das Stehenlassen des Schülers auf seinem Platze, das Stehenlassen an der Thür, das Heraustreten aus der Bank, das Stellen in eine Ecke, das Vorbringen dessen, womit die Kleinen etwa gespielt, das Vorlesen eines Briefchens, das sie vielleicht während des Unterrichts geschrieben haben, die zeitweilige oder dauernde Entziehung eines Amtes und Ähnliches mehr übrig. Die Anwendbarkeit von der Mehrzahl dieser Strafen beschränkt sich naturgemäss nur auf die früheren Schuljahre. Alles andere, namentlich alle raffinierten Ehrenstrafen, in deren Erfindung bekanntlich die Jesuiten ebenso grossen Scharfsinn gezeigt haben, wie in ihren raffinierten Mitteln, durch Belohnungen den Ehrgeiz anzustacheln, ist von Übel. Von Übel ist in der Erziehung überhaupt alles Gesuchte. Die Erziehung ist eine Kunst. Von jeder Kunst aber gilt das Gesetz, dass das, was die ihr zu Grunde liegende Idee am einfachsten und klarsten zum Ausdruck bringt, das Beste ist. Dieses Gesetz sollte grade die Kunst respektieren, welche so gar nichts mit dem Schein zu thun hat, wie die Erziehung. Dass bei der Strafe alles wirklich Entehrende, so wenn z. B. der Schüler einen Satz wiederholt zu schreiben genötigt wird, in dem er sich selbst einen Schimpfnamen beilegen muss, von vornherein ausgeschlossen ist, braucht ebensowenig erst ausgesprochen zu werden, wie wir oben darauf hinzuweisen für nötig gehalten haben, dass die körperliche Strafe nicht die Gesundheit schädigen oder zur Mißhandlung werden dürfe.

*) Vergl. Pädagogische Fragen. Dresden 84. S. 105 ff.

Wenn man gegen die Rubrizierung der Strafen, welche dem zu Bestrafenden ein Gut entziehen, unter die Witzigungsstrafen geltend machen wollte, daß dieselben ja auch abschreckend wirken, so ist das zuzugeben. Aber darin besteht auch der Unterschied zwischen den einzelnen Strafarten nicht, daß in allen Fällen die Wirkung der einen nicht auch zugleich die der andern einschließen könne. Auch ein energischer Tadel, der tief eindringt in das Gewissen des Zöglings und der wohl imstande ist, seinem Willen eine ganz neue Richtung zu geben, übt zuletzt auch eine abschreckende Wirkung aus. Nur umkehren darf man das Verhältniß nicht und behaupten, daß die Regierungsstrafe auch schon eine pädagogische, daß die pädagogische auch schon eine moralische Strafe sei.

Mit den zuletzt besprochenen Strafen teilt das charakteristische Merkmal, daß mit ihnen dem Zögling ein Gut entzogen wird, und reiht sich damit den pädagogischen Strafen ein, eine Strafe, die unter Umständen von durchschlagender Wirkung sein kann. Das ist die Verpflanzung des jugendlichen Übelthäters, bei dem keins der gewöhnlichen Mittel mehr anschlagen wollte, auf einen andern Boden. Er wird damit aus dem Lebenskreis, in dem er eingewurzelt war, herausgerissen. Oft kommt ihm damit erst zum Bewußtsein, wie wertvoll ihm alles das war, was die Namen Familie und Heimat umschließen. Daß er von nun an das alles missen soll, ist, so empfindlich dieser selbstverschuldete Verlust ihn berührt und so sehr dieser geeignet sein kann, eine Veränderung in seiner Sinnesweise zu veranlassen, doch nur die eine Seite der damit beabsichtigten Wirkung. Die andere, die allerdings nicht mehr Strafe sein und als Strafe aufgefaßt werden soll, ist der Einfluß der veränderten Lebenslage auf sein gesamtes Denken. Was bis dahin alle Strafen, vielleicht weil er gegen sie bereits abgestumpft war, nicht mehr vermochten, nämlich die Umbildung seines verkehrten Denkens und Wollens, wird unter günstigen Verhältnissen mit einer völligen Veränderung der Umgebung und vielleicht auch der Lebensweise vielleicht noch erreicht. Die nötigen Voraussetzungen dafür im einzelnen nachzuweisen, ist indessen hier, wo wir nur von der Strafe zu sprechen haben, nicht am Platze.

Ort Unter die Strafen hat man wohl auch die Abbitte gerechnet. Wird sie freiwillig geleistet, und das ist immer ein gutes Zeichen, denn darin liegt die Gewähr, daß das Unrecht als solches erkannt und bereut wird, dann ist sie keine Strafe, sondern nur das Mittel, Verzeihung und damit Versöhnung sich zu sichern. Wird sie erzwungen, dann spricht der Zögling nur Worte, die ihm nicht von Herzen kommen, und er wird damit nur zur Unwahrheit angehalten. Ein solches Erzwingen ist noch nicht die Aufforderung zu dem Abbitten, wenn man damit nur der Unentschlossenheit oder der natürlichen Scheu vor solchem beschwerlichen Thun zu Hilfe kommen will.

Alle bisher besprochenen Strafarten haben das Gemeinsame, daß sie nur in sehr beschränkter Weise und nicht mit der wünschenswerten Vielseitigkeit der Modifikation zur Anwendung gebracht werden können, und daß ihre Anwendung mit manchen Gefahren bedroht ist, selbst wenn wir

von einem eigentlichen Mißbrauch derselben absehen, Von beiden Mängeln frei ist eine Strafe, welche sich auf das geistigste Mittel des Gedankenausdrucks beschränkt, auf die Sprache, wobei wir nicht bloß an das gesprochene Wort zu denken brauchen. Das ist der Verweis in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Formen. Welch' lange Reihe von Regierungsstrafen, pädagogischen und moralischen Strafen liegt zwischen dem mißbilligenden Blick, der schon eine unzulässige Bewegung des Kindes hemmt, ehe sie noch ganz zur Ausführung gekommen ist, bis zu dem tief eindringenden, in einzelnen Fällen vielleicht die geheimsten Gefühlsregungen des jugendlichen Übelthäters an's Licht ziehenden, den grellen Gegensatz zwischen seinem Thun und den sittlichen Forderungen ihm zum Bewußtsein bringenden und dadurch Scham und Reue erzeugenden Tadel, und welche Steigerung vom Leichtesten zum Schwersten ist dabei möglich! Weil bei dieser Form der Strafe die äußeren Mittel, welche dem zu Strafenden das Strafübel vermitteln sollen, zurücktreten, kann die Person des Erziehers in den Vordergrund treten*). Während die Wirksamkeit anderer Strafen gerade darin liegt, daß sie als etwas durch den natürlichen Verlauf der Dinge Gebotenes, nicht aber von dem Willen des Erziehers Abhängiges erscheinen, während aber gerade diese Strafen wegen des unpersönlichen Charakters, den sie tragen, auf die Gesinnung selbst keinen oder nur einen indirekten Einfluß ausüben, ist den Strafen, bei denen das persönliche Element eine so große Rolle spielt, eine größere und tiefere Wirkung gesichert. Schon das weist darauf hin, daß die eigentliche Zucht, weil sie solche Wirkung beabsichtigt, sobald sie strafend einschreiten muß, auf diese Strafe sich vorzugsweise angewiesen sieht. Aber eben deshalb hängt ein Erfolg derselben in erster Linie davon ab, daß der Erzieher ganz und voll über die andern Mittel gebietet, denen überhaupt in der Erziehung eine viel wichtigere Rolle zufällt, als der Strafe. Das sind Autorität, Liebe und Vertrauen. Diese werden, wenn sie nur fest genug sind, so leicht durch die gerechte Strafe nicht erschüttert, sie können vielmehr, so wunderbar das klingt, dadurch sogar befestigt werden. Die Erfahrung bestätigt das zur Genüge. Die sogenannten normalen Zöglinge pflegen nicht die dankbarsten zu sein, wie sie auch keineswegs immer die in sittlicher Beziehung tüchtigsten Menschen werden. Jenes wie dieses werden oft gerade diejenigen, welche der Erzieher oft hat bestrafen müssen. Das ist ein gewichtiger Erfahrungssatz, auf den man sich der weichlichen Tendenz gegenüber, der Strafe ihre Berechtigung als Erziehungsmittel abzusprechen, berufen kann. Wohl aber leiden Autorität und Liebe außer durch zwei andere grobe Fehler, in die man beim Strafen verfallen kann und von denen später noch zu reden ist, leicht Schaden durch die verkehrte Weise beim Unter-

*) Damit steht nicht im Widerspruch unsere frühere Forderung, es solle bei leichten Regierungsstrafen das persönliche Moment zurücktreten. Nur die persönliche Gereiztheit haben wir da als unzulässig bezeichnet, wo es sich zunächst um weiter nichts, als um die Herstellung der Ordnung handelt.

suchen von Vergehungen des Zöglings. Verkehrt ist diese, wenn sie die kriminalistische Praxis nachahmt, soweit diese in jedem Angeklagten einen Verbrecher sieht, den man mit allen Finessen zu überführen suchen muß.

Die Äußerungen der Mißbilligung vom Benehmen und Thun des Zöglings, die mit einem tadelnden Blick beginnen und sich, je nachdem die vorliegenden Fälle es erfordern, zu ernster, eindringlicher und erschütternder Rede steigern, die verschiedenen Formen des Tadels, die im leichtesten Falle vielleicht nur den momentanen Gedankenlauf desselben hemmen, in schwereren ihn zu einem gewissenhaften Schauen in das eigne Innere und dessen sittliche Zustände veranlassen sollen, erheben wegen der großen graduellen Verschiedenheit, in der sie Anwendung finden können, nicht ganz leichte Ansprüche an den Takt des Erziehers. Dieser Takt muß genau unterscheiden, wo wenige Worte, vielleicht nur ein quos ego! oder wo ein eingehendes Aussprechen am Platze ist, wo jene den Ton des Scherzes anzunehmen, oder wo sie in die feine Form der Ironie sich zu kleiden oder wo sie die Sprache sittlicher Entrüstung zu reden haben. Dabei kann der Tadel, der eine tiefere Wirkung bezweckt, mehr noch als andere Strafen durch manches andere bedeutend verstärkt werden. Denn während derselbe als Regierungsstrafe, die gegen eine leichte kindliche Unart sich richtet, nach dem schon oben im allgemeinen erörterten Gesetz für diese Strafe sein Dasein beschließt, sobald er seinen Zweck, jene zu beseitigen, erreicht hat, kann er als Strafe der Zucht die ihm nötige längere Dauer erhalten, wenn man ihn durch eine schriftliche Notiz oder durch mehrfache Erinnerung daran so lange im Bewußtsein des Zöglings erhält, bis man die Überzeugung gewonnen hat, er habe seine Aufgabe erfüllt. Naturgemäß kann bei dieser Form der Strafe das für sie so wichtige persönliche Moment ganz besonders noch hervorgehoben werden, wenn, um die erzeugte tiefere, aber bei der Flüchtigkeit des jugendlichen Wesens doch rasch vorübergehende Gemütsbewegung länger anhalten zu lassen, nicht sofort das frühere herzliche Verhältnis wieder hergestellt wird, und wenn sich auch die Störung desselben nur bekunden sollte in der ernsteren Miene, in dem Unterlassen der sonst vom kindlichen Gemüte so dankbar aufgenommenen Scherze, in dem formellen Grusse, der an die Stelle des freundlichen Grußes tritt*). Wenn durch ein begangenes Unrecht auch der Kreis der Jugendgenossen, deren Gesamtehre dadurch verletzt worden ist, in Mitleidenschaft gezogen wird, so liegt eine Verstärkung der Strafe darin, daß auch dieser Kreis dem Übelthäter es eine Zeit lang spüren läßt, daß er durch sein Thun ein gemeinsames Gut, zu dessen Mehrung und Erhaltung beizutragen jeder einzelne verpflichtet ist, geschädigt hat.

Auf solche wirksame Verstärkung dieser wie der andern Strafen, bei denen sie wünschenswert erscheint, kann freilich nur gerechnet werden, wenn dabei eine Bedingung erfüllt ist, von der schon in der Arbeit über die Pflege des Rechtsgefühls gesprochen werden mußte, nämlich wenn

*) Ziller, Allgem. Pädagogik. II. Aufl. S. 426.

die Strafe gerecht ist und mit der gewissenhaftesten Unparteilichkeit gehandhabt wird. Das Gefühl, daß ihm Unrecht geschieht, und noch mehr der Verdacht der Parteilichkeit sind mehr als irgend etwas anderes geeignet, das persönliche Band zwischen Zögling und Erzieher, von dem wir auch bei diesem Mittel der Erziehung die Hauptwirkung erwarten dürfen, zu zerreißen. Aber auch die andere wichtige Verstärkung der Strafe durch den Kreis der Genossen verwandelt sich dann leicht in das Gegenteil. Dem ungerecht Bestraften und parteilich Behandelten wendet sich notwendig deren sympathisches Gefühl zu und schwächt die Wirkung der Strafe ab oder hebt sie wohl auch ganz auf. Die Teilnahme verstärkt die Opposition gegen den Erzieher, die jede ungerechte Behandlung hervorruft, durch diese Opposition aber wird das Bewußtsein vom Unrecht notwendig verdunkelt.

Neben der Gerechtigkeit und Unparteilichkeit hat die erwünschte Wirkung der Strafe aber noch etwas anderes zur unerlässlichen Voraussetzung, nämlich die Sparsamkeit bei ihrer Anwendung. Die rechte Ökonomie im Gebrauch der Mittel erhöht ja auch sonst den Wert derselben. Es ist nicht der geringste Vorzug, den der Tadel vor den andern Strafen voraushat, daß er von der gelindesten Form bis zu dem kräftigen, das Gemüt in seiner Tiefe erfassenden Ausdruck sittlicher Entrüstung*) eine sehr allmähliche Steigerung zuläßt. Und es ist ein Zeichen echten Erziehertaktes, wenn nie ein stärkeres Mittel angewendet wird, wo ein gelinderes ausreicht. Man hat dann für den doch immer möglichen Fall einer Wiederholung des Vergehens das dann notwendige, aber, wenn es früher nutzlos verbraucht war, leicht erfolglose Mittel zur Verwendung. Bei den übrigen Strafen ist eine große Steigerung durch die darin liegende Gefahr von vornherein ausgeschlossen. Um doch eine Steigerung zu haben, und weil in vielen Fällen diese leichteste Form derselben ausreicht, muß die Drohung des Strafübels den Anfang machen. Durch die vielfach übliche Praxis, nie oder höchst selten nur über diesen Anfang hinauszugehen, wird freilich dieses Mittel sehr bald so abgenutzt, daß es seine Kraft völlig verliert. Die Klagen mancher Mütter über den Ungehorsam ihrer Kinder finden ihre einfache Erklärung darin, daß sie zu schwach sind, die Drohung des Strafübels auch wirklich auszuführen, wo das nötig war. Das ist aber überall da der Fall, wo trotz der Drohung das Geforderte nicht geleistet wurde. Auch inbetreff der Drohung ist Sparsamkeit am Platze; man darf nichts androhen, dessen Ausführung, vielleicht weil es unmöglich ist, nicht auch eventuell gewollt werden kann.

Wenn Schleiermacher von den Strafen behauptet, daß sie nicht Erziehungsmittel, sondern nur Notbehelfe seien, die höchstens entschuldigt werden könnten, so geht er darin zu weit. Ziehen wir die Übertreibung ab, so bleibt als Wahrheit der Gedanke übrig, daß die Strafen unter

*) Daß auch diesem eine Grenze gesteckt ist, welche der Affekt in Form und Inhalt der Rede leicht überschreitet, daß namentlich jedes Wort, welches der Schimpfrede sich nähert, unzulässig ist, bedarf kaum der Erwähnung.

den Erziehungsmitteln die niedrigste Stufe einnehmen. Ungleich wichtiger sind die direkten Einwirkungen auf die Ausbildung der Sittlichkeit mit all den Vorstufen, die zu ihrer Höhe allmählich emporführen können. Je richtiger, d. h. je einsichtiger und konsequenter diese stattfinden; um so weniger machen sich jene nötig, die doch nur den Anspruch erheben können, Arzneimittel zu sein, die einer drohenden Krankheit vorbeugen oder bei einer schon ausgebrochenen den Heilungsprozeß befördern helfen zu können. In der letzteren Aufgabe liegt die positive Seite ihrer Bedeutung. Auf das Bedürfnis nach solchen Arzneimitteln verweist uns die Ethik, soweit ihre Forderungen in der Idee der Billigkeit den wissenschaftlichen Ausdruck finden, denn von der Idee der Billigkeit nahm, wie wir oben sahen, die Straftheorie ihren begrifflichen Ausgangspunkt. Die Forderungen dieser Idee in ihrer Berechtigung durch eigne empfindliche Erfahrung zu erkennen, ist eine der Aufgaben, denen die gerechte Strafe gerecht werden soll. Man könnte deshalb zu dem voreiligen Schlusse geneigt sein, aus diesem Grunde empfehle sich ein recht häufiger Gebrauch dieses Erziehungsmittels. Denn geschieht nicht beim Gegenteil zu wenig, um diese Idee, die, auch wenn sie in der Rangordnung der Ideen nur die unterste Stufe einnimmt, noch wichtig genug ist, im Bewußtsein der zu Erziehenden zu befestigen? Diese Befürchtung ist natürlich unbegründet. Können wir doch noch auf einem andern Wege das erreichen, was wir auf jenem zu suchen gar nicht wünschen dürfen. Das letzte besonders aus dem Grunde, weil die Idee der Billigkeit, welche volle Vergeltung fordert, nur in den schwersten Strafen ihren deutlichsten Ausdruck findet. Das wichtige Moment der in der Vergeltung liegenden Sühne tritt ja in den leichtesten Strafformen, tritt bei den Regierungsstrafen und auch bei den pädagogischen Strafen fast bis zum Verschwinden in den Hintergrund. Anders steht es bei den moralischen Strafen, die in ihrer ethischen Berechtigung und in ihrer psychologischen Wirkung erkennen zu lassen, der Unterricht in der Geschichte der Menschheit oder in den Schöpfungen der Poesie reiche Veranlassung bietet. Ganz besonders auf dem letzten Gebiet ist das der Fall, wenn anders der Dichter selbst auf dem ethischen und auf dem psychologischen Gebiet völlig heimisch ist, auf welche gerade für den Unterricht wichtige Bedingung wir schon in den Arbeiten über „die Bildung des sittlichen Urteils“ und über „die Pflege des Rechtsgefühls“ hinweisen durften. Wird nur beim Unterricht für die ethische und für die psychologische Vertiefung gesorgt, wird damit erreicht, daß die Schüler nicht bloß teilnahmslose Zuschauer des ethischen und psychologischen Prozesses in den Seelen der vom Dichter lebenswahr und lebenswarm gezeichneten Personen, sondern daß sie mitfühlende und mitleidende Teilnehmer an deren Schuld, Strafe und Sühne werden *), dann ist im Interesse der Idee der Billigkeit eine Ergänzung der Gedanken und Gefühle, welche der Sphäre dieser Idee angehören,

*) Vergl. dazu den Aufsatz „Psychologie im Unterricht“. Pädagogische Fragen. I. Reihe.

durch die eigne Erfahrung des Zöglings nicht nötig. Dafs jene Ergänzung auch in dieser Form mehr, als uns lieb sein kann, komme, dafür sorgt schon die Schwierigkeit des Entwicklungsprozesses der Sittlichkeit und die Unvollkommenheit des irdischen Daseins.

Die Idee der Billigkeit fordert nicht blofs die Vergeltung der Wehethat, sie fordert auch, dafs in gleichem Mafse das Wohl auf den zurückgehe, von dem dieses ausgegangen ist. Wenn das nicht geschieht, ja wenn schon der Wille dazu fehlt, wird unser sittliches Gefühl verletzt, auch wenn wir vielleicht persönlich ganz unbeteiligt waren. Gewifs ein Beweis, dafs auch diese Seite der Vergeltung schon dem natürlichen Empfinden der Menschenbrust entspricht. Das wird auch durch die traurige Thatsache nicht widerlegt, dafs so vieles Wohl unvergolten bleibt, ja dafs so oft auch nicht einmal die Gesinnung, welche der Empfänger des Wohles gegen den Spender desselben, mag der die menschliche Gesellschaft oder mag es ein einzelner Mensch sein, hegen sollte, nämlich die Dankbarkeit, vorhanden ist. Mit dieser Gesinnung haben wir es aber hier nicht zu thun. So wichtig sie ist, und so sehr der Erzieher daher die Pflicht hat, auch für sie das jugendliche Gemüt empfänglich zu machen, resp. zu erhalten, so gehört sie doch nicht zu den Erziehungsmitteln, also auch nicht zu denen, von denen wir im Anschluß an die Lehre von der Idee der Billigkeit zu reden haben. Diese sind die Belohnungen, das Gegenteil der Strafen. Nicht in dem Sinne haben wir daher von den Belohnungen zu sprechen, nach dem der Zögling die Verpflichtung anerkenne und in sein Bewußtsein aufnehmen soll, alle die Wohlthaten, die ihm erwiesen worden sind, nicht blofs in seiner dankbaren Gesinnung, sondern auch durch die That zu vergelten, sondern wir haben nur die Belohnungen in's Auge zu fassen, die der Zögling etwa für das Gute, was er thut oder gethan hat, erhalten soll. Denn auch das erfordert die Idee der Billigkeit, wenn auch in diesem Falle von einem eigentlichen Wohl, das der Zögling dem Erzieher durch sein gutes Verhalten erweisen könnte, nicht gesprochen werden kann. Das persönliche Moment mufs man bei der begrifflichen Analyse, wenn man zu einem sauberen Resultat kommen will, zunächst aus dem Spiele lassen. Auch bei der Erörterung der Theorie der Strafe haben wir das aus gleichem Grunde thun müssen. Erst von diesem Standpunkt aus gewinnt man die Einsicht, dafs eine ganze Reihe von Strafen die in der Natur der Dinge liegenden und darum notwendigen und unvermeidlichen Folgen des Ungehorsams sein und als solche auch von den Bestraften aufgefaßt werden müsse. Dafs, wie die Wehethat, so auch die Gutthat, auch ohne dafs diese einer andern Person zu gute kommt, etwas zur Folge habe, wodurch eine Ausgleichung hergestellt wird, ist das nächste, was die Idee der Billigkeit fordert. Und wie daher dort das mit Naturnotwendigkeit Folgende den sichersten Maßstab auch für die erst auf künstlichem Wege herzustellende Folgen abgiebt, sodafs am besten diese das erstere nachahmen, so mufs das auch hier sein. Für das persönliche Moment bleibt dann noch Spielraum genug. Schiebt man dasselbe aber in den Vordergrund, dann ist der Willkür Thor und Thür

L. f.

geöffnet, und wenn auch nur der Eindruck davon und noch nicht jene selbst durch sie hereinkäme.

Für die Anwendung der Belohnung als Erziehungsmittel ist freilich das in der Idee der Billigkeit liegende Motiv als ein zwar natürliches, aber in seiner ethischen Berechtigung mehr nur gefühltes Moment wohl nur nebenher bestimmend gewesen. Das ursprünglich bestimmende Moment war und ist vielfach noch in erster Linie oder vielleicht auch ausschließlich die Wirkung desselben, die als eine nicht geringe durch die Erfahrung zur Genüge bestätigt wird. Solange man sich freilich auf diese allein verließ, solange man dieses Mittel, die jugendlichen Seelen zu beeinflussen, nicht tiefer zu begründen verstand, war man vor Mißgriffen nicht geschützt. Die Beobachtung der landläufigen Praxis in Schule und Haus, wie die Geschichte der Erziehung, wissen von solchen viel zu berichten. Denn ist es nicht ein solcher Mißgriff, wenn man den Gehorsam des Kindes, der ein blinder Gehorsam, ein Gehorsam auf das Wort sein sollte, statt mit einem einfachen Befehl, und wenn der nicht genügt, mit einer Strafe der Regierung, durch das Versprechen eines Genusses sich sichert; wenn man, um Ruhe und Ordnung herzustellen, die durch das Ungestüm kindlicher Begehrungen bedroht sind, dafür eine Belohnung in Aussicht stellt, wo doch, wenn jene hergestellt wurde, damit nichts geschieht, was nach der Idee der Billigkeit eine Vergeltung forderte? Man will unzulässige Gedanken und Begehrungen, mögen nun dieselben an sich gar nicht unsittlich oder mögen sie dieses sein, niederhalten und rufen dafür andere wach! Heißt das nicht den Teufel durch Beelzebub austreiben? Nur in Notfällen mag das zulässig sein, wie wenn das kranke Kind eine bittere Arznei, die ihm doch notwendig ist, nicht einnehmen mag, und ein anderer Zwang nicht möglich ist, als der in der Hoffnung auf irgend eine zukünftige Freude liegende. Aber solche Fälle sind ja nur Ausnahmen von der Regel und als solche nach dieser nicht zu bemessen. Sie sind das auch in dem Sinne, daß hier wirklich dem Kinde eine aufsergewöhnliche Leistung zugemutet wird. Wir geben gern zu, daß auch in solchen Fällen, die nicht Ausnahmen sind, der Erfolg für dieses Mittel spricht, bei dem natürlich vorausgesetzt werden muß, daß das Versprechen auch erfüllt wird. Der Erfolg ist aber auch sonst nicht der richtige Gradmesser für den Wert der Dinge. Wollen wir uns bei unserm Handeln auch auf diesem Gebiete nicht durch die Rücksicht auf ihn, sondern durch logische und ethische Gründe bestimmen lassen, dann müssen wir aus Obigem den Schluß ziehen, daß innerhalb der Sphäre der Regierung, weil es sich hier nicht um Leistungen handelt, welche Belohnung verdienen, diese letztere nicht angebracht ist. Sicherlich wenigstens nicht in der Form eines künstlichen Erziehungsmittels. Ist doch hier von einer eigentlichen Erziehung noch gar nicht die Rede. Und wenn wir diese Folgerung ziehen, so bestätigen wir damit wieder, daß die Trennung zwischen Regierung und Zucht eine wohlberechtigte war. Wir begrüßen solche Bestätigung nicht etwa aus Vorliebe für begriffliche Haarspalterei, sondern weil in ihr ein weiterer Beweis für den Gedanken liegt, daß uns jene Trennung erst vor dem

falschen Gebrauch eines Mittels schützt, dessen richtige und erfolgreiche Benutzung damit geschädigt wird. Falsch ist die Anwendung der Belohnung für das Gehorchen auf das Wort, weil dieses an sich noch nichts Sittliches ist, das Kind aber dem Selbstverständlichen wegen der Belohnung, die es findet, einen zu hohen Wert beimisst. Geschädigt aber wird der rechte Gebrauch aller Erziehungsmittel schon durch die Abstumpfung, welche zu häufige Anwendung zur Folge hat.

Wenn wir oben bei dem Widerspruch zwischen dem Willen des Erziehers und dem des Zöglings und den zur Beseitigung desselben nötigen Strafen der Regierung, und zwar auch den leichteren, das Moment der Vergeltung nicht völlig ausgeschlossen sehen wollten, und wenn wir in notwendiger Konsequenz das auch für die Fälle nicht thun dürfen, wo der Zögling dem Willen des Erziehers unweigerlich sich unterordnet, so heben wir damit das über die Unzulässigkeit der Belohnung innerhalb der Regierung Gesagte nicht auf. Nur als künstliches, vom Erzieher absichtlich herbeigeführtes und nur auf diese Weise zustande kommendes Erziehungsmittel darf die Belohnung hier nicht benutzt werden. Dafs für das Bewußtsein des Zöglings das auf's Wort Gehorchen doch einen Lohn in sich birgt, ist für jene Behauptung ein Beweis und für uns selbst, die wir uns gern in die Stimmung unserer Zöglinge hineindenken und das Gefühl ihrer Befriedigung auch in solchen Fällen als einen erziehend wirkenden Faktor begrüßen, eine Freude. Es giebt eben manche Gemütszustände, welche das Aussprechen nicht vertragen. Wir werden weiter sehen, dafs solcher Lohn auch in andern Fällen der beste ist.

Um eine gröfsere Leistung von Seiten des Zöglings, als beim blinden Gehorsam, handelt es sich beim Unterricht. Nicht blofs deshalb, sondern mehr noch wegen der unter Umständen ganz bedeutenden Förderung der Unterrichtserfolge hat man hier von dem Mittel der Belohnung reichen Gebrauch gemacht. Besonders die Jesuiten haben, auf ihre Anschauung von dem Verhältnis zwischen Zweck und Mittel gestützt, auch hier ein staunenswertes Raffinement entwickelt, und von ihren Prinzipien hat manches namentlich in Frankreich und teilweise wenigstens auch in Deutschland in der Schulpraxis Eingang gefunden. Dafs solche Verirrungen in dem Irrtum über den Zweck des Unterrichts ihre Wurzel haben, und welche Gefahren daraus für diesen Zweck, wie für die Zwecke der Erziehung überhaupt erwachsen, habe ich in betreff des einen Mittels der Belohnung, resp. auch der Bestrafung, nämlich der Rangordnung, an anderem Orte *) nachzuweisen versucht. Ich darf mir erlauben, darauf zu verweisen. Was von dem Platze gilt, der als Lohn für tüchtige Leistung dem Zögling gewährt wird, das gilt mutatis mutandis auch von den andern äußeren Mitteln der Belohnung für die Verdienste des Zöglings, die er in der Unterrichtsarbeit sich erwirbt. Sie bergen als äußere Mittel neben andern Gefahren auch die in sich, dafs ihnen ein Wert zugeschrieben werde, den

*) Pädagogische Fragen. I. Reihe. S. 105 ff.

* sie nicht besitzen, und daß damit das wahrhaft Wertvolle an Wert verliere. Das ist aber eben nicht das Äußere. Der beste Lohn, den jede gute Leistung, jede gute That nach sich zieht, ist das Bewußtsein, seine Pflicht gethan zu haben, ist bei der Unterrichtsarbeit außerdem das wachsende Interesse an der Sache und das zunehmende Gefühl der Leistungsfähigkeit. Allerdings bedarf die Jugend bei der nur allmählich sich bildenden eignen richtigen Schätzung dieser inneren Frucht der Arbeit eine Ergänzung durch den Erzieher. Wie dessen Mißbilligung daher, wenn anders sie berechtigt war, als gerechte und naturgemäße Strafe für ungenügende Leistung erscheint und das eigne misbilligende Urteil des Zöglings veranlassen oder verstärken soll, ist die Billigung, welche das Gegenteil findet, die naturgemäße und zugleich mit Recht erwartete Belohnung, eine Belohnung, die eventuell auch durch das provozierte Urteil der Mitschüler, z. B. bei einer recht tüchtigen Arbeit, die man der Klasse vorliest, sehr verstärkt werden kann. Das anerkennende Wort, mit welchem rechte Erzieherweisheit gegen schwache Naturen, wenn es ihnen nur nicht an gutem Willen fehlt, freigebiger ist, als gegen kräftige und ehrgeizige, ist schon wegen der Möglichkeit großer gradueller Verschiedenheit solcher Belohnung dafür der geeignetste Ausdruck.

Ein weniger vollkommener Ausdruck dafür, wie für das Gegenteil, sind die fast ausnahmslos erteilten Zensuren für die Leistungen in der Schule. Die größere Unvollkommenheit liegt in der Unmöglichkeit, in verhältnismäßig doch wenige Rubriken alles das zusammenzufassen, was bei einer summarischen Beurteilung über die Leistungen Berücksichtigung verdient, und mit den durch die verschiedenen Zensurgrade gegebenen scharfen Abgrenzungen die verfließenden Grenzen zwischen den Leistungen der einzelnen zu treffen. Die vollkommene Form der Beurteilung, die, wenn sie günstig ausfallen kann, als willkommene Belohnung aufgefaßt wird, wäre ein eingehendes Aussprechen über die schulischen Leistungen in Form eines ausführlichen Berichtes an die Eltern. Da diese Form, wenigstens in größeren Schulen, unausführbar, der Verzicht aber auf jedes von der Schule an die Eltern adressierte Urteil aus einer ganzen Reihe von Gründen unzulässig ist, wird man sich wohl auch fernerhin mit der unvollkommenen Form begnügen müssen und sich mit Rücksicht auf die jetzt besprochene Frage der Belohnung nur zu hüten haben, daß man damit nicht den Eltern oder den Kindern zu liebe belohnt, was keinen Lohn verdient.

Gegen die Sitte, solche Anerkennung auch einmal in einer äußern Gabe, also z. B. einer Prämie, auszusprechen, läßt sich ein berechtigtes Bedenken nicht erheben. Eine Auszeichnung, die das Ehrgefühl krankhaft steigert, wie das die Fleißbilletts und Ordenszeichen der Jesuiten und Philantropisten thun mußten, liegt nach dem Urteil der Empfänger, vorausgesetzt, daß man dabei den Schwerpunkt nicht auf die auffallende Form legt, in die man die Darreichung der Prämie kleidet, nicht in ihnen. Nur sollte streng genommen Zahl und Wert der zu verleihenden Prämien

nicht nach den vorrätigen Geldmitteln, sondern nach dem wirklichen Verdienst bemessen werden.

Als ein sehr wirksames Erziehungsmittel erweist sich die Belohnung bei dem Teil der erzieherischen Thätigkeit, die auf die Willensbildung direkten Einfluß zu gewinnen sucht. Ist auch das ideale Ziel derselben der ethische Zustand des Gemüts, in dem das unbedingte Wohlgefallen am Guten das einzige Motiv für das sittliche Handeln und bei dem jede Rechnung auf Lohn ausgeschlossen ist, so ist doch der Weg zu diesem Ziele ein gar weiter. Auf ihm den Zögling geleiten, bis er selbständig ihn verfolgen kann, das und nichts anderes kann die Aufgabe der Zucht sein. Die Beschaffenheit des Zieles und die Natur der sittlichen Entwicklung, die wie jede andere Entwicklung von niederen zu höheren Formen aufsteigen muß, weist auf die Notwendigkeit hin, gerade dieses Mittel, das beim Beginn des sittlichen Werdeprozesses am wenigsten entbehrt werden kann, im weiteren Verlaufe desselben mehr und mehr zurücktreten zu lassen. Eine zu grofse Betonung des Lohnes auch in den reiferen Jahren verhindert schon die begrifflich richtige Auffassung der Sittlichkeit. Eine falsche Theorie schädigt aber notwendig auch die Praxis. Solange der Mensch nur um des erhofften Lohnes willen das Gute thut, hat dieses auf hohe Wertschätzung keinen Anspruch.

Dafs aber auch wirklich die Belohnung die beabsichtigte Wirkung habe, das hat ein zweifaches zur Voraussetzung: die Natur derselben und das persönliche Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling.

Wie den Strafen, welche den Gang der Natur nachahmen, und bei denen deshalb Ursache und Wirkung in engem Zusammenhang stehen, der meiste Erfolg gesichert ist, so findet ein ähnliches Verhältniß da statt, wo die Erziehung zum Mittel der Belohnung zu greifen berechtigt ist. Die pädagogische Überlegung muß sich daher der Frage zuwenden, wie die künstliche Belohnung, welche dem guten Willen und der Bethätigung desselben zu teil werden soll, dem natürlichen Zusammenhang der Dinge am besten entspreche. Da ergibt sich denn unschwer, dafs es die richtigste Belohnung ist, wenn man dem Wahrhaftigen Vertrauen schenkt, wenn man ihm z. B. die Beweise erläßt, die man von dem weniger Zuverlässigen noch fordert; wenn man dem Fleissigen die Stunden der Erholung, die dem Trägen gekürzt werden müssen, vermehrt und sie wohl auch mit einem Vergnügen, vielleicht einem gemeinsamen Spaziergang, ausfüllt; wenn man dem, der seine Freiheit richtig benutzt, mehr Freiheit einräumt; wenn man den Gewissenhaften durch Übertragung der kleinen Ämter, die in dem geordneten Familien- und Schulleben sich nötig machen, ehrt, den Bescheidenen beim Unterricht oder beim Spiel in erster Linie berücksichtigt. Und diese Beispiele, wo Verdienst und Lohn in naturgemäßem Zusammenhang stehen, lassen sich leicht noch vermehren. Die allgemeine Wahrheit, dafs man einem Kinde mit einer geringen Gabe eine grofse Freude machen kann, findet auch auf die Belohnungen, welche die erziehende Liebe gern austeilt, Anwendung. Gerade darin, dafs es an sich geringe Gaben und nicht Gaben von materiellem Wert, wie dafs

sie naturgemäße Folgen pflichttreuen Handelns sind, liegt deren Vorzug. Ist doch bei ihnen die Gefahr fast ausgeschlossen, daß der Zögling bloß um des Lohnes willen so handelt, wie wir es wünschen. Die äußeren Belohnungen, welche die Elternliebe dem braven Kinde gern erteilt und die noch nicht unter allen Umständen als verwerflich bezeichnet werden durften, enthalten leicht einen Apell an den Egoismus und beeinträchtigen damit das, was wir erreichen wollen. Das ist nichts anderes, als die Vermehrung der Freude am Guten und des sittlichen Strebens.

Daß solche Frucht auch dieses Erziehungsmittel trage, dafür ist, wie wir sagten, die zweite Voraussetzung das rechte persönliche Verhältnis des Erziehers zum Zögling. Ist bei den Gaben, welche die Menschen unter sich austeilen, auch sonst die Art, wie das geschieht, und der Geist, der darin sich ausprägt, wichtiger als die Gabe selbst, so ist das in hervorragender Weise der Fall innerhalb der Erziehungssphäre. Das schlichte Kindesgemüt, das im dunklen Gefühle seiner Abhängigkeit so gern an die Erwachsenen, die ihm mit Freundlichkeit und Wohlwollen entgegenkommen, sich anschließt, ist so überaus dankbar für jede auch noch so kleine Erweisung solcher Gesinnung, welche erstere es als Ausdruck der Zufriedenheit mit seinem Thun auffassen darf. Ein freundlicher Blick, ein aufmunterndes Wort, eine noch so geringe Gabe, in einer Weise ihm gereicht, daß sie Liebe und Anerkennung darin erkennen, kann die Spannkraft der jugendlichen Seele, kann die Hingebung an die Person dessen, von der jene ausgehen, und durch solche persönliche Vermittelung weiter an die Sache, um die es sich handelt, in geradezu staunenswerter Weise befördern. Es ist etwas Wunderbares um diese persönliche Einwirkung des rechten Erziehers, gegen die alle künstlichen Mittel, bei denen das persönliche Element nicht mitspricht, weit zurücktreten.* Wie daher bei den Strafen, die mehr bezwecken, als den momentanen Gedankenlauf zu zerreißen und ungehörige Begehungen zu hemmen oder zu beseitigen, die eine Umwandlung des Innersten vom Menschen, nämlich seines Willens, anbahnen wollen, die Hauptwirkung erst erwartet werden darf von der Person des Erziehers und von seinem klugen, dem vorliegenden Falle angemessenen Verhalten, so ist das auch bei der Belohnung. Als solche faßt der Zögling auch schon das auf, wenn der Erzieher, nachdem er, um eine Strafe der Zucht wirksam zu machen, längere Zeit nur die ernste Seite herausgekehrt hat, nun wieder freundlich blickt, weil er die Überzeugung hat, die Strafe habe den gewünschten Erfolg gehabt, da der Zögling Symptome einer wirklich veränderten Sinnesweise hat blicken lassen. Die Anerkennung davon, die ihm des Erziehers Blick, wenn auch vielleicht noch nicht seine Worte aussprechen, vollendet erst den Prozeß der sittlichen Heilung und garantiert unter günstigen Verhältnissen die fernere Gesundheit.

Indessen wie bei der Strafe, so ist auch bei der Belohnung die Macht der persönlichen Einwirkung an die Bedingungen völliger Unparteilichkeit und weiser Sparsamkeit gebunden.

Die Unparteilichkeit will nicht nur in dem Sinne verstanden

sein, daß überhaupt ein gerechtes Maß allen zu teil wird, je nachdem sie es verdienen, sondern auch in dem, daß scharf und gewissenhaft zwischen dem unterschieden wird, was Belohnung verdient, und was, so sehr es auch die Wagschale zu heben oder zu senken versuchen könnte, dazu kein Recht hat. Das sind leibliche oder geistige Vorzüge, welche die Natur dem Zögling verliehen hat, oder deren Mangel. Gefällige äußere Erscheinung, gewandtes Benehmen, gute Veranlagung verdienen noch kein Lob, wie ihr Gegenteil noch keinen Tadel verdient. Und doch üben sie so oft einen Einfluß auf den Erzieher in Haus und Schule bei den Maßregeln, die er ergreift, wenn er sich bei seinem Thun, statt von richtigen, konsequent festgehaltenen Grundsätzen, mehr von dem natürlichen Gefühl bestimmen läßt. Wenn wir das „*principiis obsta*“ inbetreff der Unparteilichkeit gelten lassen wollen, so darf das nur in der Weise geschehen, daß der Erzieher gerade denen ein reicheres Maß von Nachsicht und Wohlwollen zuwendet, die von Natur mit einem geringeren Maße solcher Vorzüge bedacht sind. Wollte man ihm deshalb Parteilichkeit vorwerfen, er könnte den Vorwurf mit dem höheren Grade von Gerechtigkeit entkräften, die ihn berechtigt, einen Ausgleich auch da zu versuchen, wo Mutter Natur scheinbar ungerecht verfahren ist.

Die andere Bedingung ist die weise Sparsamkeit im Belohnen. Nicht bloß aus dem allgemeinen Gesetz ist diese geboten, welches wir schon auf die Strafe anwenden mußten, daß die Sparsamkeit den Wert der Mittel erhöht, sondern noch aus einem andern Grunde. Auch wenn wir die Belohnungen vermeiden, die am meisten der Gefahr ausgesetzt sind, Lohnsucht und damit egoistisches Streben zu erwecken, so sind doch auch die idealeren Formen der Belohnung von dieser Gefahr nicht ganz frei. Der Forderung, welche daraus im Interesse der ethischen Ausbildung sich ergibt, gesellt sich als ein bestimmendes Moment die Rücksicht auf das wirkliche Leben. Weil dieses fern davon ist, immer und überall die Verwirklichung der Idee der Billigkeit darzustellen, und weil wir den Zögling nicht der Gefahr aussetzen dürfen, daß er in dasselbe ohne alle Kenntnis seiner Unvollkommenheit eintrete, so muß ihm dafür rechtzeitig das Auge geöffnet werden, daß die sichere Rechnung auf einen vollkommenen Ausgleich von Wohl und Wehe, auf einen Ausgleich wenigstens, der auch in der Gestaltung der äußern Dinge zum vollen Ausdruck kommt, eine falsche ist. Ist darum die Sparsamkeit in der Anwendung der Vergeltung durch die Belohnung überhaupt geboten, so ist noch mehr geboten, daß diese Sparsamkeit zunehme im Fortschritt der erziehenden Arbeit, wie derselbe mit den reifenden Jahren naturgemäfs sich vollziehen soll. Nur so kann man den Zögling allmählich in eigener Erfahrung die Wahrheit erkennen lassen, daß die Ausgleichung der Dinge, welche doch das sittliche Bewußtsein dringend fordert, nicht in deren äußerer Gestaltung, sondern zuletzt nur im eignen Innern der Menschenbrust gefunden werden kann.

Es ist eine eigentümliche, wenn auch psychologisch leicht erklärliche Erscheinung, daß man die Dinge, mit denen man sich gerade vorzugs-

weise beschäftigt, in ihrer Bedeutung überschätzt. Auch manche pädagogische Spezialarbeit, die den einen oder den andern Teil des überreichen Gebietes pädagogischer Überlegungen oder auch rein äußerer Angelegenheiten, welche Unterrichts- und Erziehungsfragen betreffen, eingehender behandelt, könnte als Beleg dafür angeführt werden. Obwohl manche Andeutungen im vorstehenden schon darauf hinweisen, daß wir von einer Überschätzung von Strafe und Lohn uns selbst zu hüten suchen, erscheint eine nochmalige ausdrückliche Betonung dieses Gedankens am Schlusse unserer Arbeit nicht überflüssig. So wenig gleichgiltig es auch ist, ob man auch über Strafe und Lohn, soweit sie im Erziehungsgeschäft Anwendung finden müssen, richtig denkt oder falsch, so sehr muß doch hervorgehoben werden, daß beide keinen andern Anspruch erheben können, als bescheidene Hilfen zu sein bei jenem wichtigen Geschäft. Ungleich wichtiger bleibt die erziehliche Einwirkung, die gute und große Gedanken in die Seele des Zöglings zu pflanzen, die daran intensive und warme Gefühle zu erzeugen, die vielseitiges, nachhaltiges und auf die idealen Güter der Menschheit gerichtetes Interesse zu erwecken und dasselbe durch reiche Gelegenheit zum Handeln so zu kräftigen versteht, daß damit zu der innern Festigkeit von Überzeugung und Wille ein sicherer Grund gelegt wird, auf welchem der Zögling an seiner eigenen Vervollkommenung weiter arbeiten kann, wenn die Zeit kommt, wo er das, was bisher andere an ihm und für ihn gethan haben, in seine eigene Hand nehmen muß.

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

(Unter der Presse.)

Materialien zur speziellen Pädagogik

von

Eniskon Ziller.

Des

„Leipziger Seminarbuches“

Dritte, aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers sehr vermehrte Auflage,
herausgegeben von

Max Bergner.

Preis ca. 5 M.

Das Buch enthält 1) die Ordnung des Ziller'schen akademisch-pädagogischen Seminars, 2) Resultate aus der Praxis der mit diesem Seminar verbunden gewesenen Übungsschule, 3) Aphorismen. Der zweite Teil ist der Hauptteil des Buches. Die Resultate beziehen sich auf Regierung, Unterricht und Zucht. Der Abschnitt über die Regierung, deren Ziel es ist, feste Gewohnheiten im Schulleben heranzubilden, welche die äußere Ordnung, die Vorbedingung für alle Art unterrichtlicher, bez. erziehlicher Thätigkeit herstellen und festhalten, handelt erstens von Vorschriften für Lehrer und Schüler und zweitens von den Strafen, welche bei einzelnen Veräumnissen der Schüler einzutreten haben. Der folgende Abschnitt, welcher Resultate aus dem Gebiete des Unterrichts bringt, ist sehr reich ausgestattet, wie ja der Unterricht, der den Gedankenkreis des Zöglings zu bearbeiten und zu bereichern hat naturgemäß die Hauptseite der Pädagogik bildet. Es wurden in diesem Abschnitt, zuerst Bemerkungen über Konzentration gemacht und dann Stoffe zum Lehrplan der Volksschule, bez. des Progymnasiums und der Unterrealschule zusammengestellt; darauf folgen sehr reichhaltige Bemerkungen über die einzelnen Unterrichtsfächer vom Religionsunterricht an bis zum Sing- und Turnunterricht, und schließlich werden noch zahlreiche allgemein methodische Vorschriften für den Lehrer gegeben. Der dritte und letzte Abschnitt des zweiten Teiles handelt von den Veranstaltungen der Zucht oder der (unmittelbaren) Charakterbildung. „Man erhält hier einen Einblick in das reiche Schulleben, welches in der Ziller'schen Übungsschule herrschte. Es wird u. a. die Einrichtung der sonn- und feiertäglichen Erbauungsstunde geschildert, es ist von Schulfesten und Schulreisen die Rede, man liest von pädagogischen und moralischen Strafen 2c. 2c. — Das Buch bildet eben dadurch, daß in ihm die spezielle Methodik näher ins Auge gefaßt wird, eine Ergänzung zu der allgemeinen Pädagogik Zillers und wird einen Jedem willkommen sein und treffliche Dienste leisten, der für eine rationelle Pädagogik Sinn hat und geneigt ist, dieselbe in praxi zu verwirklichen.“

Vorschule der Pädagogik Herbart's.

Herausgegeben von

Chr. Ufer, Lehrer.

4. Auflage. Preis: 1 M. 50 Pf.

Die moderne Pädagogik fußt auf den Schultern Herbart's, dessen System wissenschaftlich und logisch tief durchdacht, aber keineswegs leichtfaßlich ist. Mancher hat wohl schon ein Herbart'sches Lehrbuch mit dem Vorsatze, sich gründlich einzustudieren, in die Hand genommen — und es nach kurzer Zeit mit einem Gefühl des Unbefriedigtseins wieder aus der Hand gelegt. Herbart's Terminologie stört besonders Ältere, die ihr psychologisches Studium nach dem früheren System mit Annahme von 3 Grundkräften der Seele gemacht haben. Für diese ist Ufer's Schriftchen geradezu unerseßbar. In klarer, prägnanter Sprache entwickelt der Verfasser die Lehrsätze an lebensfrischen Beispielen, so daß alles abstrakte in thunlichst konkretes Gewand gehüllt wird. Das Werkchen, welches in 5 Abschnitte (Psychologisches, Ethisches, allgem. Pädagogisches, Unterrichtsbeispiele, litterarischer Wegweiser) eingeteilt ist, sei hiermit auf das beste empfohlen. (Bayerische Lehrerzeitung.)

Pädagogischer Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Pädagogische Studien.

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminarleiter Dr. W. Rein in Eisenach.

Abonnementspreis pro Jahrgang (4 Hefte) 4 Mark.

Preis des einzelnen Heftes: 1 M. 20 Pf.

Diese Zeitschrift, deren Wert allorts anerkannt ist, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Theorie und Praxis sind in ihr so glücklich verbunden, daß, wenn irgend eine pädagogisch-literarische Erscheinung vermag, den berechtigten Anschauungen Herbart's Eingang zu verschaffen, es diese Zeitschrift ist.

Das erste Heft des Jahrganges 1886 enthält:

I. E. Lesche, die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens.

II. Dr. Bliedner, C. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.

Ferner: Mitteilungen, Rezensionen und Anzeigen.

Die früheren Jahrgänge können zum Preise von je 3 M. 60 Pf., oder einzelne Hefte davon zum Preise von je 1 M. bezogen werden.

Es seien daraus nur die größeren Abhandlungen erwähnt.

Jahrgang 1880.

- Heft I. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
- " II. Dr. Richard Staude, Seminarlehrer in Eisenach. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
- " III. G. A. Israel, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden. Dorpfeld und die Klassenfrage.
- " IV. Dr. Karl E. Just in Dresden. Die Psychologie im Lehrer Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften (einzeln nicht mehr zu haben).

Jahrgang 1881.

- Heft I. Dr. Thrandorf, Seminarlehrer in Auerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die „Kunst-katechese“.
- " II. D. Flügel in Schöchwitz. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbart's.
- " III. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Musterschule in Brüssel. (Vom pädagogischen Kongress 1880.)
- " IV. Dr. W. Rein. Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag, gehalten auf der Seminarlehrerversammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

- Heft I. Dr. A. Bliedner, Eisenach. Versuch einer Konzentration des litterarkundlichen Unterrichts.
- " II. J. Helm, Seminarlehr. in Schwabach. Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungsanstalten.
- " III. 1. E. Blume, Oberlehrer in Köthen. Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — 2. D. Reinert, Über die Konzentration des Unterrichts.
- " IV. Dr. M. Schilling, Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Jahrgang 1883.

- Heft I. 1. Dr. Thrandorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Reil, Übersicht über die heutige Kartographie.
- " II. 1. Rektor H. Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbstständiger Unterrichtsgegenstand? — 2. Otto W. Beyer. Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
- " III. 1. A. Heinecke, Die Bildung des Mitgefühls. — 2. Dr. Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts.
- " IV. Dr. W. Rein. Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Fried: Inwieweit sind die Herbart-Zillers, Stoy'schen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten.

Jahrgang 1884.

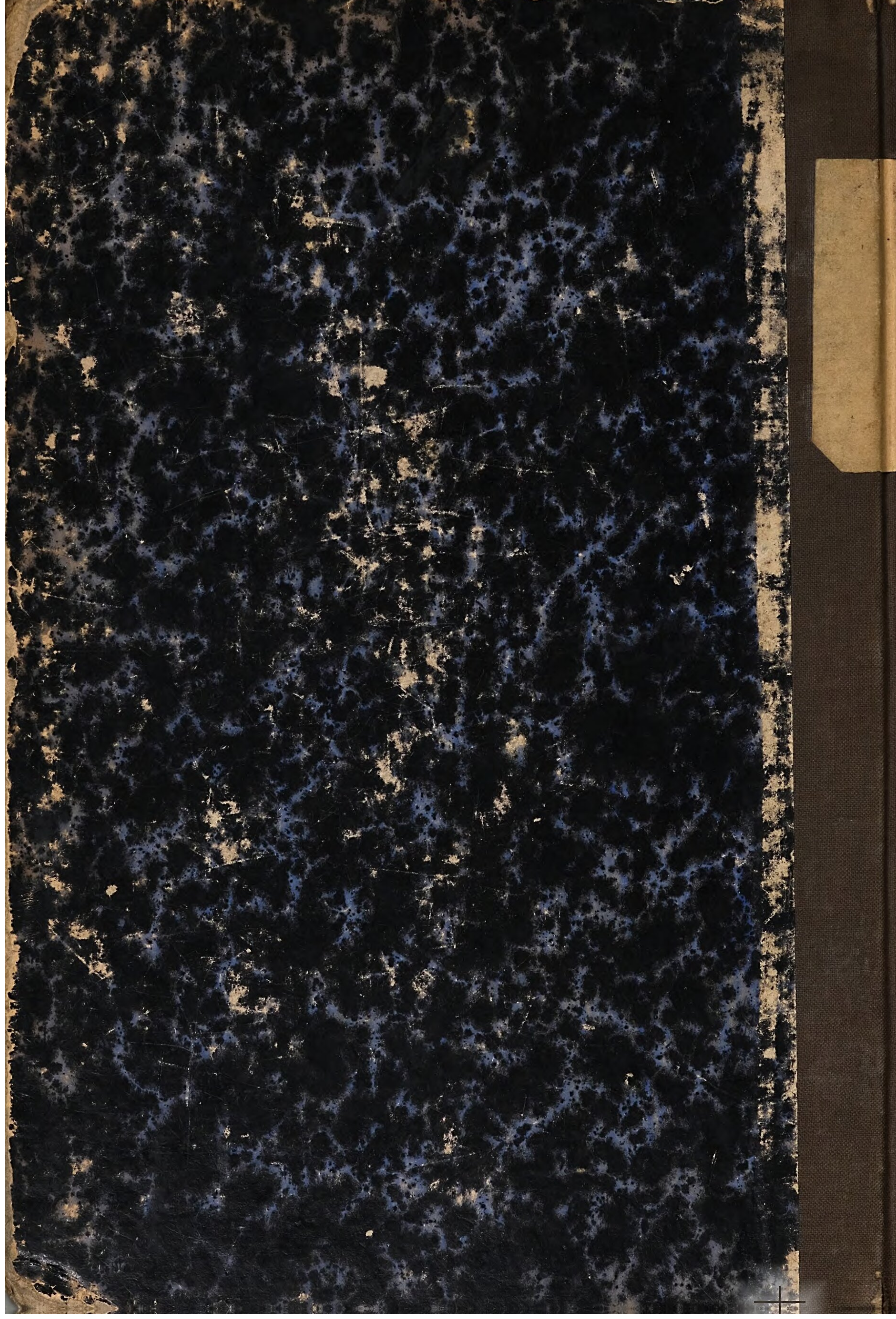
- Heft I. Horn in Orsoy, Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.
- " II. Zillig. Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.
- " III. 1. Dr. E. Rubinstein, Über Lazarus „Leben der Seele“. — 2. A. Pickel, Präparationen aus der mathematischen Geographie.
- " IV. Dr. Just. Zur Einführung in Zillers Ethik.

Jahrgang 1885.

- Heft I. H. Grab's Bemerkungen zu dem Aufsatz des Seminarlehrers Schneher, Coburg, „Der erste Religionsunterricht.“
- " II. Dr. A. Göpfert: Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers.
- " III. 1. Ferdinand Lenz. Zwei pädag. Pfingstversammlungen. — 2. Dr. Karl Just, Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1885 in Halle a./S.
- " IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. v. Sallwürk: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbart's. 2. Theod. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allg. deutschen Lehrer-Zeitung“, der „Zeitschrift für Realschulwesen“, der „Schlesischen Schulzeitung“, der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“, von „Haus und Schule“, des „Deutschen Schulmuseum“, der „Neuen deutschen Lehrerzeitung“, des „Schweizer Schularchiv“ etc. seien diese Jahrgänge angelegentlichst empfohlen.

50



Pädagogische Fragen

Bd.: 2

1886

Paed.th. 10-2

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11681664-0